

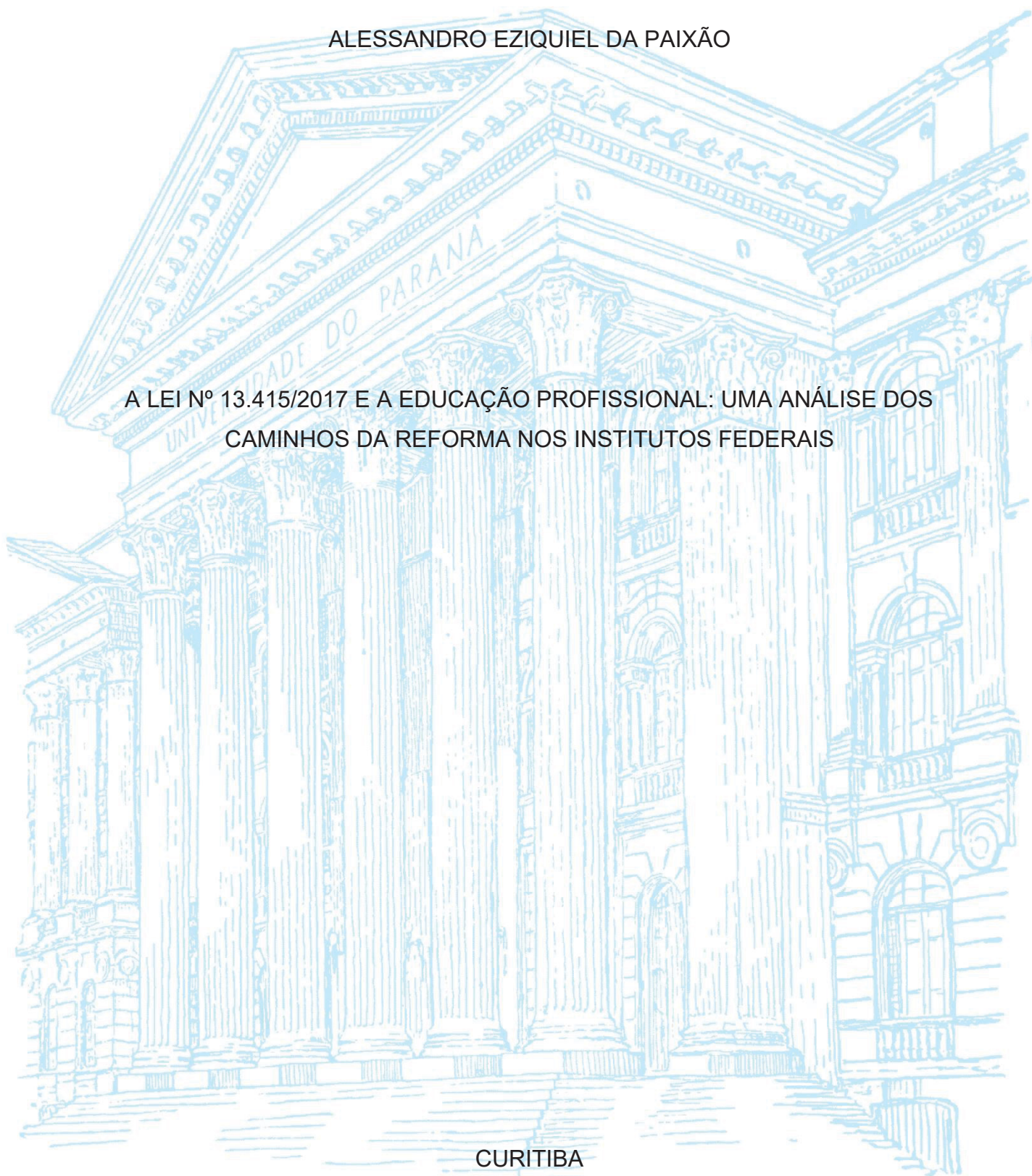
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALESSANDRO EZIQUIEL DA PAIXÃO

A LEI Nº 13.415/2017 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DOS
CAMINHOS DA REFORMA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

CURITIBA

2023



ALESSANDRO EZIQUIEL DA PAIXÃO

A LEI Nº 13.415/2017 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DOS
CAMINHOS DA REFORMA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coorientador: Prof. Dr. Adilson César Araujo

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Paixão, Alessandro Eziqiel da.

A Lei Nº 13.415/2017 e a educação profissional : uma análise dos caminhos da reforma nos Institutos Federais / Alessandro Eziqiel da Paixão – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Monica Ribeiro da Silva

Coorientador: Prof. Dr. Adilson César Araujo

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação e Estado. 3. Ensino profissional. 4. Ensino médio. 5. Ensino médio integrado – Paraná. I. Silva, Monica Ribeiro da. II. Araujo, Adilson César. III. Universidade Federal do Paraná. IV. Programa de Pós-Graduação em Educação. V. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ALESSANDRO EZIQUEL DA PAIXÃO** intitulada: **A Lei nº 13.415/2017 e a Educação Profissional: uma análise dos caminhos da reforma nos Institutos Federais**, sob orientação da Profa. Dra. MONICA RIBEIRO DA SILVA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 21 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica
30/03/2023 13:26:14.0
MONICA RIBEIRO DA SILVA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
30/03/2023 17:22:57.0
CLECI KORBES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
30/03/2023 13:34:13.0
FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE)

Assinatura Eletrônica
31/03/2023 13:41:57.0
LUCAS BARBOSA PELISSARI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

– Que queres tu, meu pobre Diabo? As capas de algodão têm agora franjas de seda, como as de veludo tiveram franjas de algodão. Que queres tu? É a eterna contradição humana.

Machado de Assis. A igreja do Diabo.

RESUMO

Os Institutos Federais (IF), criados pela Lei nº 11.892/2008, são instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, e representam um momento de valorização da educação profissional e técnica dentro das políticas educacionais destinadas ao Ensino Médio e à Educação Profissional brasileiras. Uma das prioridades legais dos IF é a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, que têm como objetivo a formação integral dos estudantes e não a mera preparação para o mercado de trabalho ou atividades produtivas. Por seu turno, a reforma do Ensino Médio, que iniciou com a Lei nº 13.415/2017, trouxe mudanças significativas para esse nível de ensino, propondo novas formas de organização curricular e mudanças no financiamento público da educação. O objetivo da pesquisa é identificar, descrever e analisar as transformações que a reforma do Ensino Médio provoca nos IF, especificamente nos cursos de educação profissional técnica de nível médio. A hipótese é que a reforma desenha um quadro de flexibilidade para o Ensino Médio a partir de um movimento de centralização de elementos que eram periféricos na organização dessa etapa da educação básica. Esse movimento engendra um processo de desregulamentação e precarização nos IF, que lidam de forma desarticulada em relação à defesa do Ensino Médio Integrado, contribuindo para a fragilização das concepções de formação integral e de educação profissional e tecnológica, que são elementos fundamentais e estruturantes dessas instituições. Por meio da análise bibliográfica e análise da legislação pertinente, é demonstrado como a reforma do Ensino Médio comporta uma série de normativas, dispositivos e elementos que lhe dão forma, conteúdo e sentido. A partir da análise de 243 Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) técnicos integrados ao Ensino Médio, constata-se a presença dos seguintes elementos da reforma na organização dos cursos nos IF: o limite de 1.800 horas definido pela BNCC, a secundarização e/ou desaparecimento de determinadas disciplinas e áreas do conhecimento na organização do currículo, e a presença de carga horária a distância. Esses elementos aproximam os IF dos princípios e propostas da reforma, promovendo um processo de flexibilização e precarização que corrompem e fragmentam a concepção de formação integral. Demonstra-se a incompatibilidade entre a reforma do Ensino Médio e a concepção de formação presente nos cursos técnicos integrados dos IF.

Palavras-chave: Institutos Federais; Lei nº 13.415/2017; Reforma do Ensino Médio; Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

Federal Institutes (FIs) were created by the Law number 11.892/2008, and they are Higher, Basic and Professional Education Institutions, which represent a valorization of professional and technical education moment within educational policies aimed at Brazilian High School and Professional Education. One of FIs legal priorities is the provision of technical courses integrated into high school, whose objective is the integral formation of students and not mere preparation for the labor market or productive activities. In turn, High School Reform was initiated with Law n. 13,415/2017, and has brought significant changes for this teaching level, proposing new forms of curricular organization and changes in education public funding. This research aims at identifying, describing, and analyzing transformations provoked by the High School Reform on FIs, especially on high school technical professional education courses. The hypothesis is that the reform designs a flexibility framework for High School from a centralization movement of elements which were peripheral in the organization of this level of education. This movement engenders a process of deregulation and precariousness in FIs, which deal in a disjointed way regarding the defense of integrated High School, contributing to weakening the concepts of comprehensive training and professional and technological education, fundamental and structuring elements of these institutions. Through bibliographical analysis and analysis of the relevant legislation, it is demonstrated how the High School Reform includes a series of legislations, devices and elements that give it form, content and meaning. By analyzing 243 Technical Pedagogical Projects of Courses (PPC) integrated into High School, the presence of the following elements of the reform in the organization of courses in FIs is verified: 1,800 hours limit defined by BNCC, the marginalization and/or disappearance of certain subjects and knowledge areas in the curriculum organization, and presence of distance teaching workload. These elements bring IFs closer to the principles and proposals of the reform, promoting a flexibility and precariousness process that corrupt and fragment the concept of comprehensive training. It demonstrates the incompatibility between the High School Reform and the conception of formation present in the integrated technical courses of FIs.

Keywords: Federal Institutes; Law n. 13.415/2017; High School Reform; Integrated High School.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Exemplo de organização do itinerário técnico profissional	63
FIGURA 2 - Representação gráfica da organização curricular do PPC6-IF1	169
FIGURA 3 - Representação gráfica da organização curricular do PPC7-IF19	171
FIGURA 4 - Matriz curricular do PPC6-IF166.....	178
FIGURA 5 - Matriz curricular do PPC4-IF7.....	180
FIGURA 6 - Matriz curricular do PPC2-IF16.....	182

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Evolução da matrícula nos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal - 2007-2021.....	113
GRÁFICO 2 - Matrículas predominantes por tipo de curso e por unidade dos Institutos Federais (2017-2021)	121
GRÁFICO 3 - Orçamento inicial para a Educação Profissional e Tecnológica – 2014-2022	129
GRÁFICO 4 - Representação da composição do núcleo politécnico ou integrador	172

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Alterações e permanências da Lei n.º 13.415/2017	54
QUADRO 2 - Modalidade e carga horária da formação técnica.....	64
QUADRO 3 - Processos de precarização postos pela reforma do ensino médio.....	85
QUADRO 4 - Fases e tipos de obras do PNLD 2021	139
QUADRO 5 - Denominação e distribuição dos Institutos Federais por região e número de PPC disponíveis e analisados.....	148
QUADRO 6 - Número de cursos e número de cursos técnicos integrados criados ou reformulados a partir de 2019	150
QUADRO 7 - Legislação que regulamenta a EaD no Ensino Médio	158
QUADRO 8 - Distribuição dos PPC em relação ao limite de 1.800 horas da BNCC	163
QUADRO 9 - Evolução das matrículas gerais e na modalidade EaD nos Institutos Federais no período 2017-2021	197
QUADRO 10 - Quadro-síntese da análise dos PPC	204

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de matrículas do Ensino Médio e porcentagem por dependência administrativa, segundo o ano - 2016-2021	89
TABELA 2 - Variação das matrículas nos cursos técnicos de nível médio por dependência administrativa – 2007-2021	109
TABELA 3 - Variação do número de matrículas nos cursos técnicos de nível médio por forma de oferta – 2007-2021.....	110
TABELA 4 - Número de matrículas por tipo de curso nos Institutos Federais e relação com o total de matrículas 2017-2021	117
TABELA 5 - Número de matrículas nos cursos mais representativos nos Institutos Federais e relação com o total de matrículas – 2017- 2021	119
TABELA 6 - Número de matrículas equivalentes e percentual em relação ao total de matrículas equivalentes para o ano de 2021	120
TABELA 7 - Orçamento anual inicial para Educação Profissional e Tecnológica 2014-2022	128
TABELA 8 - Valores repassados pelos programas de apoio à implementação da reforma às secretarias estaduais de educação – 2017-2021.....	134
TABELA 9 - Número de PPC que apresentam até 1.800 horas por Instituto Federal e região	164
TABELA 10 - Distribuição das horas dedicadas à formação básica nos PPC que estão acima das 1.800 horas.....	174
TABELA 11 - Relação das disciplinas presentes ou não em todas as séries dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.....	183
TABELA 12 - Legislação citada para justificar carga horária a distância nos PPC analisados	193
TABELA 13 -Número de PPC que apresentam possibilidade de carga horária a distância na amostra	195
TABELA 14 - Número geral de matrículas e relação com matrículas na modalidade EaD – 2017-2021	197

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BM	- Banco Mundial
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CEENSI	- Comissão Especial Destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CLT	- Consolidação das Lei Trabalhistas
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNCT	- Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CONIF	- Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CP	- Conselho Pleno
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EBTT	- Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EC	- Emenda Constitucional
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
FDE	- Fórum de Dirigentes de Ensino
FIC	- Formação Inicial e Continuada
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IF	- Instituto Federal
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
MOOC	- <i>Massive Open Online Course</i>
MP	- Medida Provisória
NEM	- Novo Ensino Médio
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	- Organização das Nações Unidas
PL	- Projeto de Lei
PNAES	- Programa Nacional de Assistência Estudantil
SEFOR	- Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

- SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SENETE - Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
- SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- UNED - Unidade de Ensino Descentralizada
- UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A LEI Nº 13.415/2017 E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	17
2.1 LITERATURA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS	18
2.2 A LEI Nº 13.415/2017 NAS REFORMAS NEOLIBERAIS E AS MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	28
2.3 ALTERAÇÕES E PERMANÊNCIAS DA LEI Nº 13.415/2017 E SEUS SENTIDOS	38
2.4 O SENTIDO DA FLEXIBILIZAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	56
2.5 SÍNTESE DA SEÇÃO.....	86
3 OS INSTITUTOS FEDERAIS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL, O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A REFORMA	88
3.1 DAS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES AOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	90
3.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SUA INSERÇÃO COMO PROPOSTA DOS INSTITUTOS FEDERAIS	107
3.3 A FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	121
3.4 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS	127
3.5 SÍNTESE DA SEÇÃO.....	142
4 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO: OS CAMINHOS DA REFORMA NOS IF	144
4.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS NA ANÁLISE DOS PPC.....	145
4.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS PPC: A LIMITAÇÃO DA BNCC, A PRESENÇA E/OU AUSÊNCIA DE DISCIPLINAS E A CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA	152
4.3 A PRESENÇA DA BNCC: LIMITAÇÃO DA FORMAÇÃO E COMPROMETIMENTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL.....	162
4.4 A DISPUTA PELO ESPAÇO: LIMITES DA BNCC E DA FORMAÇÃO	176
4.5 SOBRE A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DOS IF	192
4.6 SÍNTESE DA SEÇÃO.....	203

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
REFERÊNCIAS.....	211
APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS PPC.....	235

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação insere-se no campo da pesquisa em política educacional, pois se propõe à análise da reforma do Ensino Médio imposta pelo Estado brasileiro a partir da Lei nº 13.415/2017. Conforme aponta Souza (2016), o objeto do campo de políticas educacionais encontra-se na relação entre a demanda social por educação e o posicionamento do Estado diante dessa demanda, incluindo as consequentes lutas e tensões envolvidas nessa relação. O Estado ocupa, assim, lugar central no campo das políticas, reagindo às pressões das demandas sociais dos vários grupos, organizados ou não, repelindo-as ou mesmo ignorando-as. No entanto, não se pode tomar as políticas, sejam elas educacionais ou não, como resultado direto da intenção daquele que governa. Isso porque o Estado se apresenta como uma arena de disputas em que convivem grupos com diferentes visões e concepções da realidade social, política, econômica e cultural, apresentando interesses e compromissos que podem ou não ser conflitantes, que competem ou colaboram entre si, que se associam ou se opõem. O termo política está, dessa maneira, associado ao poder do Estado. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

O estudo que segue tem como objeto uma política educacional específica, a atual reforma do Ensino Médio, e suas implicações sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). A pesquisa trata, então, da relação entre, pelo menos, dois elementos de análise: a reforma do Ensino Médio e os IF.

O primeiro deles, a reforma do Ensino Médio, tem como ponto principal a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, resultante da conversão da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que deu origem ao chamado Novo Ensino Médio (NEM). A lei provoca mudanças na organização curricular do Ensino Médio¹ e no financiamento público da educação. Com relação à organização curricular, o texto da lei promove a divisão do currículo em dois momentos, um destinado a atender as prescrições contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e outro organizado a partir de cinco itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e

¹ Como etapa da Educação Básica, neste trabalho, a grafia traz iniciais maiúsculas, mesmo não havendo padronização na legislação ou na literatura que aborda o tema.

Sociais Aplicadas e Formação Técnica Profissional. As únicas disciplinas obrigatórias em todas as séries passaram a ser Português e Matemática, com a oferta da Língua Inglesa como língua estrangeira moderna em algum momento do Ensino Médio. As disciplinas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes aparecem somente na forma de estudos e práticas². A carga horária mínima do Ensino Médio é ampliada de 800 horas anuais para 1.000 horas anuais, tendo o prazo de 5 anos para esta ampliação a partir de março de 2017, devendo chegar a 1.400 horas em algum momento. No entanto, o cumprimento da BNCC, destinada à formação geral, não poderá exceder 1.800 horas da carga horária total do Ensino Médio.

Além dessas mudanças, a lei provocou alterações no financiamento da educação, permitindo o estabelecimento de convênios com instituições de educação a distância ou mediadas por tecnologia, ou ainda, com outras instituições que ofertem a parte da formação técnica e profissional do denominado quinto itinerário. Estabelecem-se, assim, novas possibilidades para o uso dos recursos públicos na educação. Outro ponto que merece destaque na Lei nº 13.415/2017 é a possibilidade de pessoas sem formação acadêmica ou técnica, mas com o que a lei denomina de *notório saber* em alguma área de atividade, exercerem funções de docência no itinerário da formação técnica e profissional.

Embora a reforma provoque mudanças significativas, como é possível perceber, um dos pontos que a argumentação aqui desenvolvida pretende demonstrar é que muitos elementos que passaram a configurar a nova organização do Ensino Médio já se faziam presentes antes da Lei nº 13.415/2017. Assim, o que a reforma faz é realizar um movimento de trazer para o centro da organização do Ensino Médio vários desses elementos que eram periféricos, constituindo um quadro de flexibilidade que implica em um processo de desregulamentação e precarização dessa etapa de ensino. Um breve exemplo é a possibilidade de convênios com outras instituições para o cumprimento da carga horária ou das exigências curriculares, cuja alternativa já existia para a educação profissional técnica de nível médio, mas que após a reforma espalhou-se por toda essa etapa da educação básica.

² Embora a partir da interpretação da Lei nº 13,415/2017 exista certa contradição em afirmar que Educação Física e Artes percam sua obrigatoriedade. Essa contradição é retomada no desenvolvimento do trabalho.

A reforma do Ensino Médio é tomada, também, como parte de um conjunto de reformas do Estado que apresentam caráter marcadamente neoliberal, ou seja, ela está carregada de processos que implicam a retirada ou regressão de direitos sociais, de processos de privatização e de individualização, e de uma determinada lógica presente nas ações estatais. (LAVAL, 2019). Outra concepção importante e presente na pesquisa é a de que a reforma ganha forma, conteúdo e sentido mediante um conjunto de dispositivos, leis, regulamentações e demais elementos que se organizam em torno e a partir da Lei nº 13.415/2017. Logo, a lei não reforma o Ensino Médio sozinha.

O segundo elemento de análise, os IF, são definidos pela sua lei de criação, a Lei nº 11.892/2008, como Instituições de Educação Superior, Básica e Profissional. São instituições *pluricurriculares* e *multicampi*, e oferecem cursos que contemplam desde a formação inicial e continuada de trabalhadores até a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Apresentam, como um de seus primeiros objetivos, “ministrar educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2008a), sendo que 50% das suas matrículas devem ser reservadas para essa modalidade, prioritariamente na forma integrada, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Ademais, embora sejam instituições que apresentam grande verticalidade e horizontalidade, há um objetivo e uma prioridade que relaciona a atuação dos IF à Educação Básica e ao Ensino Médio, pois, além dessa obrigação legal das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, os IF devem atender o percentual de 20% de suas matrículas em cursos de licenciatura e/ou formação de professores.

Os IF possuem autonomia didático-pedagógica, administrativa, patrimonial, financeira e disciplinar, conforme sua lei de criação. Na prática, não existe nenhum outro dispositivo legal, além da Lei nº 11.892/2008, que garanta ou fiscalize os percentuais de matrículas que devem ser atendidos. Por isso, as várias unidades dos IF apresentam diferentes arranjos com relação aos percentuais de matrículas, e o estabelecido em lei nem sempre é atendido. Assim, os cursos de educação profissional técnica de nível médio, entendidos como elemento essencial na configuração dos IF e definidos como prioridade no seu marco legal de criação, se fazem presentes de formas diferenciadas nas unidades e *campi* dessas instituições.

A criação dos IF a partir da Lei nº 11.892/2008 apresenta uma relação intrínseca com a possibilidade de articular a Educação Básica com a Educação Profissional. Essa relação fica clara quando se considera que os Institutos são instituições de Educação Básica, e quando se observa a prioridade de matrículas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, na forma de cursos integrados. O termo *integrado*, aqui, refere-se à integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional e Técnica em um mesmo curso. Legalmente, essa integração passou a ser possível somente a partir da substituição do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004. O decreto de 1997 impedia a articulação entre Educação Básica e Profissional, ao definir que esta última teria organização própria e independente do Ensino Médio, devendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a ele. O máximo permitido era a justaposição da formação básica com a formação técnica. O Decreto nº 5.154/2004, no entanto, passou a permitir a integração entre as duas formações. Assim, tornou possível pensar um processo formativo que se oriente pela indissociabilidade entre a formação básica e a técnica. Permitiu, também, conceber uma educação na qual aqueles que necessitam, por suas condições materiais e imediatas, de uma preparação para o trabalho, não tenham sua formação escolar limitada e determinada por essas condições. É importante ressaltar que, além de não conseguir universalizar a Educação Básica, a educação brasileira foi historicamente marcada pela desarticulação entre uma formação geral e humanista para alguns e uma formação – quando existia – direcionada ao trabalho para outros.

Com a criação dos IF se configurou, portanto, um marco institucional importante, tanto na direção da ampliação do acesso à Educação Básica quanto na direção da articulação entre uma formação geral e uma formação para o trabalho. Além disso, o Ensino Médio Integrado à educação profissional é o ponto central dessa articulação.

No entanto, antes mesmo de completar 10 anos de existência, ainda em 2017, os IF encontraram-se diante de uma reforma que vem provocando significativas alterações no Ensino Médio e que procura flexibilizá-lo, a partir de um movimento de centralização de características que ocupavam posição periférica na organização dessa etapa de ensino. O problema de pesquisa resulta, então, dessa relação entre as propostas presentes na reforma do Ensino Médio e suas implicações para os IF, e pode ser formulado da seguinte maneira: quais são as implicações que a reforma do

Ensino Médio apresenta para os Institutos Federais? A flexibilidade da reforma enseja um processo de precarização do projeto dos Institutos Federais? Os Institutos Federais apresentam formas de resistência aos princípios da reforma do Ensino Médio? Assim, configura-se como objetivo geral da pesquisa identificar, descrever e analisar as transformações que a reforma do Ensino Médio provoca nos Institutos Federais, especificamente nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, tendo em vista o movimento de flexibilização presente na referida reforma.

Como objetivos específicos, definem-se: a) demonstrar como, a partir da Lei nº 13.415/2017, um conjunto de regulamentações e dispositivos se articulam para dar forma e conteúdo à reforma do Ensino Médio; b) caracterizar, a partir das alterações e permanências presentes no texto da Lei nº 13.415/2017, a configuração de um quadro de flexibilidade para o Ensino Médio c) caracterizar a oferta recente do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais; e d) analisar o sentido que a flexibilidade imposta pela reforma adquire no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais.

Dessa forma, a hipótese da pesquisa é formulada da seguinte maneira: a reforma desenha um quadro de flexibilidade para o Ensino Médio a partir de um movimento de centralização de elementos que eram periféricos na organização desse nível de ensino. Esse movimento engendra um processo de desregulamentação e precarização nos IF, que lidam de forma desarticulada em relação à defesa do Ensino Médio Integrado, contribuindo, assim, para a fragilização das concepções de formação integral e de educação profissional e tecnológica, que são elementos fundamentais e estruturantes dessas instituições.

O trabalho se organizou a partir de cinco seções, incluindo esta introdução, em que são apresentados o problema de pesquisa, o objetivo, a hipótese e a organização geral do estudo.

A segunda seção inicia com uma revisão bibliográfica sobre a reforma do Ensino Médio nos IF e, em seguida, vai abordar as alterações que a Lei nº 13.415/2017 provocou no texto da LDB, também considerando as permanências. Logo, são destacados os elementos que a Lei nº 13.415/2017 não alterou. Procura-se caracterizar, aqui, a flexibilidade presente e buscada na reforma do Ensino Médio e como essa flexibilidade produz efeitos sobre a referida etapa de ensino. Nessa seção é desenvolvida outra concepção importante: a de que a reforma do Ensino

Médio compreende uma série de elementos que se articulam em torno e a partir da Lei nº 13.415/2017, dando-lhe forma e conteúdo. Essa seção é amparada na análise da legislação sobre a reforma e na análise da bibliografia pertinente.

A partir da discussão realizada na segunda seção, a terceira seção é dedicada a apresentar e caracterizar algumas dimensões da reforma nos Institutos, bem como suas consequências. As duas principais concepções desenvolvidas anteriormente sobre a reforma – a de que ela constitui um quadro de flexibilidade para o Ensino Médio e a de que ocorre uma articulação entre vários elementos que lhe dão forma e conteúdo – são retomadas para problematizar essas dimensões e realizar uma recuperação das políticas educacionais destinadas à educação profissional, com o objetivo de compreender aspectos da institucionalidade dos IF, além de analisar a inserção do Ensino Médio Integrado nessas instituições.

A respeito dos IF enquanto instituição educacional, estes estão distribuídos por todo o território brasileiro, inseridos em contextos diversificados, apresentando grande horizontalidade, oferecendo desde cursos de formação inicial e continuada até cursos de mestrado e doutorado. Como já anunciado, possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira e disciplinar; e apesar do marco legal definir a prioridade dos cursos integrados na composição de sua matrícula, esses cursos vão se inserir de forma desigual pelas várias unidades dos IF. Assim, procura-se caracterizar a presença dos cursos de educação profissional técnica de nível médio nos IF a partir dos marcos legais e de dados levantados principalmente junto à Plataforma Nilo Peçanha (PNP).

Sobre a Plataforma Nilo Peçanha, é importante tecer algumas considerações. Ela foi lançada em 2018, e é “um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”. (BRASIL, 2018e). É de livre acesso e reúne dados e estatísticas de matrículas nos vários cursos e modalidades ofertadas pelos IF, dados relativos ao corpo discente, docente e técnico-administrativo, e de investimentos financeiros da rede. Como foi lançada em 2018, sua primeira edição traz dados do ano base de 2017. A última versão disponível até a finalização deste trabalho é do ano base de 2021. A PNP é um recurso utilizado em vários momentos da pesquisa, pois, como indica sua definição, é o ambiente oficial de estatísticas da Rede. A forma como a PNP está organizada permite que os dados e estatísticas sejam filtrados por organização

acadêmica (Institutos Federais, CEFET, Escolas Técnicas vinculadas às universidades), tipo de curso, modalidade de oferta, perfil dos discentes, combinando muitas outras variáveis. A principal vantagem em relação a outras bases de dados, como o Censo Escolar da Educação Básica, é que a PNP permite acessar dados exclusivos dos Institutos Federais, destacando-o tanto da Educação Básica em geral quanto das demais instituições da Rede Federal. A principal desvantagem é que a série histórica começa apenas em 2017. Considerando que os IF foram criados em dezembro de 2008, são oito anos – de 2009 a 2016 – de intervalo não cobertos pela PNP.

Na quarta seção é realizada a busca de evidências da presença da reforma nos IF mediante a análise de uma amostra de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) técnicos integrados ao Ensino Médio. Em outras palavras, para além da análise da legislação e das regulamentações, das problematizações teóricas e das estatísticas sobre os números de matrículas, essa seção procura trazer objetivamente como os princípios e pressupostos da reforma se inserem nas concepções e práticas dos cursos técnicos integrados dos IF. Dessa forma, os PPC, enquanto documentos produzidos pela instituição, são tomados como fonte de dados que manifestam, comunicam e compartilham determinadas concepções, racionalidades e escolhas. (FLICK, 2009; EVANGELISTA, 2012).

Os PPC foram analisados com o auxílio de um instrumento de análise (disponível no Apêndice 1), e os dados obtidos tratados a partir de uma perspectiva analítica qualitativa, logo, procurou-se revelar os sentidos, os significados, as intencionalidades e as representações que orientaram a construção desses documentos. (MINAYO, 2014). A partir dessas evidências e da relação com os desenvolvimentos realizados nas seções anteriores, foi possível comprovar a hipótese que norteia o trabalho que, em resumo, afirma que a reforma precariza e corrói a concepção de educação presente e desenvolvida nos IF, a qual lida de forma desarticulada com esse processo.

Finalmente, na quinta seção, são apresentadas as considerações finais, procurando articular a hipótese do trabalho com os desenvolvimentos realizados nas seções anteriores.

Sobre a perspectiva geral que orienta a pesquisa, é importante ressaltar que a investigação aqui desenvolvida apresenta um enfoque crítico da política

educacional, ou seja, a análise empreendida procura compreender a essência da política pública, evitando qualquer forma de legitimação das desigualdades e injustiças sociais, e relacionando-a sempre com o contexto político, social e econômico mais amplo. (MAINARDES; 2009). Na essência de toda pesquisa sobre política educacional, afirma Ball (2011), existe uma tensão entre preocupações com a eficiência e com a justiça social. Assim, para a análise crítica, a justiça, a liberdade e a igualdade são fins que não podem ser subordinados à dimensão da eficiência econômica, seja na formulação da política ou na sua análise. Reconhecer essa tensão e posicionar-se com relação a ela não significa renunciar critérios de cientificidade em nome de um posicionamento ético e político. De forma diversa, abordar as políticas educacionais de um ponto de vista crítico implica tomar a teoria como elemento que articula, de forma consciente, as políticas a determinadas práticas e linguagens de sujeição ideológica. Assim, a análise crítica e a reflexividade ética contribuem para desvelar e problematizar condições de opressão, injustiça e desigualdade, ao invés de encobri-las ou legitimá-las. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

2 A LEI Nº 13.415/2017 E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O objetivo da presente seção é analisar as implicações que a Lei nº 13.415/2017 trouxe para a organização do Ensino Médio brasileiro. Para tanto, a referida lei é, primeiramente, compreendida como parte de um conjunto amplo de reformas promovidas pelo Estado e que recebem a denominação de neoliberais. (DARDOT; LAVAL, 2016; BROWN, 2018; LAVAL, 2019). Em um segundo movimento, a Lei nº 13.415/2017 é analisada em relação a um conjunto de outras regulamentações, dispositivos e instruções que dão conteúdo, forma e sentido à denominada reforma do Ensino Médio. Sobre esse segundo movimento, em outras palavras, considera-se que a Lei nº 13. 415/2017 não altera o Ensino Médio sozinha, mas estabelece relações com outros elementos que se associam para consolidar a reforma.

Colocadas essas compreensões a partir das quais a Lei nº 13.415/2017 foi analisada – como parte de um cenário de reformas neoliberais e relacionada a outros elementos que lhe dão conteúdo, forma e sentido – duas questões se colocam. A primeira refere-se às mudanças que a Lei nº 13.415/2017 provocou no Ensino Médio. A segunda questão, decorrente da primeira, refere-se à problematização sobre aquilo que a Lei nº 13.415/2017 não altera. Assim, indaga-se, aqui, não somente sobre o que muda, o que se altera, mas também sobre o que permanece e, por consequência, sobre qual o sentido de tais mudanças e permanências para o Ensino Médio. Como destacam Garcia e Czernisz (2022, p. 50), a reforma do Ensino Médio não cumpre uma intenção nova e inédita na política brasileira, mas apresenta projetos que já estiveram presentes em vários momentos: “a utilização da escola pública, e em específico do Ensino Médio, para a formação dos trabalhadores que serão utilizados ou descartados, conforme as necessidades e interesses dos representantes da classe detentora dos meios de produção”.

A investigação, de caráter qualitativo, é construída metodologicamente, nesta seção, mediante análise crítica do aparato de normativas, regulamentações e instruções que configuram a reforma do Ensino Médio e através da análise acerca do referencial bibliográfico sobre o tema.

Tendo em vista essas considerações, a próxima subseção inicia com a análise da literatura sobre a reforma do Ensino Médio, focalizando as discussões e pesquisas que apresentam como tema os IF.

2.1 LITERATURA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

O enfoque crítico da política educacional assumido neste trabalho permite tomar a neutralidade da ciência como uma farsa ou, na expressão utilizada por Bourdieu (1983), como uma ficção interessada. Entre outros pontos, esse autor desvela, ao refletir sobre os elementos da estrutura e do funcionamento do campo científico, que a produção de conhecimentos não está desvinculada das relações e da dominação de classes. Isso implica considerar que toda produção de ciência, seja ela qual for, é necessariamente marcada por um viés ideológico. Especificamente sobre as ciências sociais, o autor assevera que a classe dominante nada tem a esperar dela, “a não ser, no melhor dos casos, uma contribuição particularmente preciosa para a legitimação da ordem estabelecida e um reforço do arsenal dos instrumentos simbólicos de dominação”. (BOURDIEU, 1983, p. 130). Sendo assim, não há como fazer uma ciência que não esteja vinculada a determinados interesses.

No mesmo sentido, Ball (2011) aponta para como a pesquisa em ciências humanas não pode ser descontextualizada de outras esferas da sociedade, principalmente da esfera política.

A ideia de que as ciências humanas, como os estudos educacionais, permaneçam fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população ou, de algum modo, tenham *status* neutro incorporado a um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil e perigoso. (BALL, 2011, p. 33-34).

A partir dessas perspectivas e do enfoque assumido na pesquisa, a revisão de literatura procurou levar em conta as produções que apresentaram caráter crítico, da forma como foi colocada na introdução; ou seja, foram consideradas aquelas análises e pesquisas que veem na reforma um vetor de desigualdades sociais e escolares, entendendo-a como impregnada pela lógica neoliberal, que carrega consigo a regressão de direitos sociais, a precarização e processos de privatização e

individualização. É certo que essas não são as únicas leituras produzidas ou perspectivas das quais é e pode ser analisada a reforma. No entanto, a perspectiva crítica adotada na presente pesquisa leva, por questão de coerência, a adotar também tal perspectiva na seleção e análise da literatura sobre a reforma.

Assim, iniciando a partir de uma linha cronológica, ainda com as discussões em torno da MP nº 746/2016, Ferretti e Silva (2017) analisaram as audiências públicas realizadas no Congresso Nacional que apreciaram e debateram a Medida Provisória até sua conversão em Projeto de Lei e finalmente em lei, de nº 13.415/2017³. Nessa análise, os autores levantaram a hipótese de que as sugestões acatadas durante as audiências públicas foram aquelas advindas dos grupos e sujeitos orgânicos ao empresariado e à burguesia nacional e internacional. Tais grupos e sujeitos apresentam uma concepção de sociedade que se pretende hegemônica, não somente no campo das políticas educacionais, mas das políticas sociais em geral. Esse posicionamento que busca a hegemonia rompe com a conciliação (de interesses) de classes em que se ancorava a construção das políticas sociais do período anterior (governo Lula e governo Dilma). Desse modo, abriu-se espaço, mesmo que inicialmente de forma autoritária, para a entrada de interesses privados na educação e, de forma mais ampla, para uma política neoliberal de caráter mais perverso para a classe trabalhadora.

De maneira semelhante, Caetano (2019) se pergunta quem foram os sujeitos que influenciaram na construção e implementação da última versão da BNCC, que vem atrelada à Lei nº 13.415/2017. A autora demonstra como se configura uma relação estreita entre o Estado, de onde emanam as políticas públicas educacionais; com as empresas privadas, grupos empresariais nacionais e internacionais; e com o terceiro setor, que se configura na forma de organizações não governamentais, institutos e fundações. O que se sobressai é justamente o protagonismo das

³ As medidas provisórias são normas com força de lei editadas pelo Presidente da República em situações de relevância e urgência, e que produzem efeitos jurídicos imediatos. No entanto, as medidas provisórias precisam ser apreciadas no Congresso Nacional para se converterem em leis ordinárias. Após a publicação de uma medida provisória no Diário Oficial da União, é instalada uma comissão mista que deve apreciar e discutir o seu texto e apresentar um parecer, que é submetido à votação. O parecer deve apresentar umas das três conclusões: 1) aprovação total da medida provisória; 2) apresentação de projeto de conversão de lei, quando o texto original da medida provisória sofre alguma alteração; 3) rejeição da medida provisória. O prazo máximo para esse processo é de 120 dias. No caso da MP nº 746/2016, houve a apresentação de um projeto de conversão de lei (item 2), uma vez que houve alteração no texto original. (BRASIL, 2022c).

instituições ligadas ao terceiro setor, com destaque para a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Airton Senna, o Instituto Unibanco, a Fundação Santillana, o Instituto Inspirare, entre outros. Os sujeitos individuais que fazem parte dessas instituições movimentam-se atuando no Estado e no mercado, direcionando a política educacional para os interesses privados, o que resulta em um processo de sucateamento e privatização da educação pública. Dessa forma, essas instituições de origem privada passam a ter a capacidade de intervir na constituição das políticas públicas. (CAETANO, 2018). Não se trata somente de disputar o espaço com o ente público, mas de direcionar as ações do Estado como se fosse o próprio Estado.

Além desse caráter privatizante, várias produções apontam para como a reforma do Ensino Médio, principalmente pela via da flexibilização curricular, pretende uma adequação da formação escolar aos princípios da organização e do mercado de trabalho postos pelo atual momento de acumulação capitalista. Silva e Scheibe (2017) asseveram que há uma linha de argumentação que vem disputando os sentidos do Ensino Médio desde a aprovação da LBD de 1996, e que adquire hegemonia na atual reforma. Essa linha hegemônica aponta que o Ensino Médio deve, sobretudo, adequar-se ao mercado de trabalho. Tal adequação ocorre pela retomada da noção de competências que estava presente de forma marcante na política educacional dos anos 1990, e que ressurgiu nos textos e discursos desse novo momento das políticas educacionais para o Ensino Médio.

Essa mesma argumentação está presente em Silva (2018), que destaca a centralidade que as competências adquirem na BNCC. A autora também parte de uma análise que contempla as políticas curriculares desde os anos 1990, para demonstrar como o processo formativo, sob a égide das competências, adquire um caráter pragmático, de formar para o tipo de trabalho possível nessa sociedade, mas também revela uma perspectiva fortemente controladora, administrada e prescritiva. Essa perspectiva alinha-se ainda aos processos de avaliação em larga escala, que pretendem auferir uma suposta qualidade da educação.

O argumento de que a reforma do Ensino Médio busca a adaptação dos estudantes ao mercado também é desenvolvido por Ferretti (2018a). O autor indica como há uma negação da formação integral embutida nessa adaptação, colocada pela separação entre BNCC e itinerários formativos, e que se acentua quando se considera o itinerário da formação técnica e profissional. Em outras palavras, é para

aquele segmento social que necessita, por suas condições materiais, adentrar de forma mais imediata no mercado de trabalho, que a desarticulação entre formação básica e formação técnica é mais expressiva. Nesses termos, a atual legislação configura o aprofundamento de um quadro de desarticulação entre Educação Básica e formação técnica que já estava presente no Decreto nº 2.208/1997.

Em outro texto do mesmo ano (FERRETTI, 2018b), o autor reforça como as propostas da reforma configuram uma estrutura curricular piorada em relação àquela que existia sob os efeitos do Decreto nº 2.208/1997. Destaca como a justificativa para a atual reforma se baseia em dois elementos: a baixa qualidade do Ensino Médio e a necessidade de torná-lo mais atrativo aos estudantes. Esses elementos seriam as principais causas do abandono e da reprovação. A mudança curricular pela via da flexibilização seria, portanto, uma maneira de elevar a qualidade na educação melhorando seus índices de permanência e aprovação, ao fazer com que os estudantes tivessem mais protagonismo durante o Ensino Médio e, por consequência, mais interesse durante sua trajetória nesse nível de ensino. Contudo, o autor aponta para como os arranjos possíveis da nova organização curricular reduzem a participação da juventude a uma atuação mais eficiente e produtiva no mercado de trabalho, porque a especialização precoce em áreas do conhecimento e a preparação para o trabalho propostas a partir dos itinerários se configuram como processos de instrumentalização da juventude voltados à inserção nas atividades produtivas, sejam elas formais ou informais.

Em texto mais recente (FERRETTI, 2022), ao tratar das possibilidades de resistência à reforma, o autor argumenta, novamente, que a nova organização do Ensino Médio apresenta, como finalidade última, a produção de uma escola que objetiva a formação de um trabalhador flexível, adequado ao atual momento de acumulação capitalista. Nesse sentido, chama a Lei nº 13.415/2017 de legislação injusta, pois busca somente a adaptação do trabalhador às condições vigentes e interessantes à acumulação.

Sobre a questão da participação da juventude, Costa (2021) enxerga na reforma um processo de desresponsabilização do Estado com a ampla formação da juventude, ao apostar no protagonismo juvenil e nos projetos de vida como caminhos para conduzir os jovens para o mercado de trabalho. Nesses termos, o protagonismo juvenil, um ponto importante na reforma, assume a forma de um protagonismo

individual: expressão de um contexto em que o trabalhador é responsável pela sua própria formação e sobrevivência, não apenas no mercado de trabalho (como força de trabalho), mas também nas atividades extensivas ao trabalho. Mais uma vez, surge o argumento de que a formação pretendida visa à adaptação dos estudantes “às conformações sociais e gerais que sustentam a lógica do capitalismo e seu poder segregador”. (COSTA, 2021, p. 53).

O protagonismo juvenil como elemento da reforma que atua no sentido de adequação dos jovens às exigências do mercado de trabalho também aparece na análise de Quadros e Krawczyk (2021). Os autores procuram, primeiramente, demonstrar como o empresariado pauta a política pública. Esse pressuposto se constrói a partir da análise de leis e normativas, mas também de documentos produzidos pelas instituições empresariais, como aquelas destacadas por Caetano (2019). Dessa análise emergem três categorias: a pedagogia das competências, o *accountability* e o protagonismo juvenil. Essas três categorias demonstram como o projeto da reforma conduzida pelo empresariado procura realizar uma captura da subjetividade das juventudes, enfatizando as competências socioemocionais, ao mesmo tempo em que tenta desenvolver mecanismos de controle baseados em cálculos econômicos e desempenho de instituições e indivíduos. Dessa forma, a reforma engendraria uma “mobilização subjetiva dos jovens para fazê-los acreditar que seus destinos foram resultados de suas escolhas”, contribuindo para a conformação de sua própria dominação, mediante uma forma de submissão ativa aos desígnios da sociedade neoliberal. (QUADROS; KRAWCZYK, 2021, p. 21).

As competências socioemocionais também ocupam lugar central na análise de Krawczyk e Zan (2021, p. 118), que ressaltam como, no contexto da crise sanitária causada pela COVID-19, há uma tentativa, baseada nos princípios da reforma, de convencer que “o melhor a ser feito é atuar para que crianças e jovens cultivem a resiliência como forma de se adaptar às mudanças estruturais que avançam sobre os direitos e a organização social”.

Na mesma linha argumentativa, o estudo de Moura e Benachio (2021) demonstra como a flexibilidade da reforma do Ensino Médio corrói e fragmenta a formação, principalmente daqueles que, por sua condição, necessitam de uma inserção mais imediata no trabalho. Nesse movimento, para alguns, o Ensino Médio é descaracterizado como etapa final da Educação Básica, enfraquecendo seu

reconhecimento e sua afirmação como direito subjetivo. Recupera-se, assim, um dualismo histórico que não universaliza a proposta de uma formação integral, indicando caminhos de menor prestígio e desempenho para uma parcela dos estudantes, reforçando e naturalizando as desigualdades sociais. Assim, não apenas a formação integral é comprometida, mas, também, o direito à educação.

É possível considerar, dessa maneira, que a reforma do Ensino Médio está abarcada por uma racionalidade de Estado que, se por um lado visa à criação de condições mais interessantes ao grande capital nacional e internacional, por outro, acena com a diminuição e a regressão dos direitos sociais. É essa a análise desenvolvida por Moura e Lima Filho (2017) sobre os princípios da reforma. Para os autores, a lógica neoliberal alimenta-se da desigualdade entre os indivíduos que, competindo entre si, colaboram com a reprodução ampliada do capital. Assim, a reforma reforçaria as desigualdades históricas da escola brasileira, limitando o acesso da população mais pobre à educação e, dentro do espaço escolar, pelas mudanças que propõe, intensificaria a hierarquização e a fragmentação social.

A reforma também aparece como sinônimo de retrocesso, pela via da flexibilização do Ensino Médio, na análise de Lino (2017). Para a autora, conformam-se processos de exclusão educacional, dualismo e fragmentação que comprometem não somente a formação da juventude, mas a carreira e a formação dos profissionais da educação.

Sobre a questão da dualidade educacional que caracterizou um longo período da educação brasileira, alguns trabalhos apresentam significativa importância para a discussão que aqui se realiza. O primeiro é o trabalho de Piolli e Sala (2021), em que é desenvolvido o conceito de dualidade na dualidade a partir da análise do itinerário da formação técnica profissional e das possibilidades de certificações intermediárias que são postas pela reforma. Assim, a dualidade na dualidade refere-se às certificações intermediárias que podem ocorrer dentro do itinerário da formação técnica e profissional, que já é, por si só, a expressão de uma desarticulação entre uma formação de caráter mais geral e uma formação técnica. Nesse sentido, as certificações intermediárias acabam se constituindo ainda mais apartadas e desconectadas do processo formativo mais contínuo como se fossem pequenos fragmentos de formação, contribuindo, assim, para fraturar ainda mais a desarticulação entre a ciência e a técnica, constituindo a dualidade na dualidade.

Portanto, se a existência de uma dimensão da dualidade limita o acesso aos conhecimentos mais gerais para aqueles que forem encaminhados para a formação técnica, uma nova dimensão da dualidade que pode vir a se configurar no itinerário técnico e profissional criaria ainda mais barreiras para esse acesso.

A distribuição desigual do conhecimento também é objeto de análise de Kuenzer (2020), que entende a reforma a partir de um caráter reprodutor do regime de acumulação flexível. Assim, a flexibilização curricular tem como objetivo produzir uma força de trabalho também flexível, e que apresente uma grande adaptabilidade que lhe permita ser inserida em vários contextos e várias situações. A divisão do currículo entre uma breve base comum (BNCC) e os itinerários formativos institucionaliza o acesso desigual ao conhecimento, atendendo a necessidade do processo de produção flexível que necessita de uma força de trabalho com diferentes características formativas, mas que seja, sobretudo, flexível. Aqui, novamente se percebe a importância e a centralidade das competências socioemocionais. Como afirma a autora, importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade que a força de trabalho deve apresentar, “o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez”. (KUENZER, 2020, p. 62).

Especificamente em relação aos Institutos Federais, dois artigos abordam a reforma do Ensino Médio tendo como base a autonomia político-pedagógica que essas instituições apresentam. O artigo de Stering e Adam (2019, p. 881), embora parta da concepção de que o Ensino Médio se constitui como um campo de disputas, afirma que a autonomia dos IF permitiria a “manutenção de sua política curricular em detrimento à aceitação das imposições induzidas pela reforma do Ensino Médio”. Portanto, os IF poderiam oferecer uma resistência à reforma, contornando ou anulando seus efeitos danosos na organização do Ensino Médio, pois sua autonomia política, didática e pedagógica assim permitiriam.

Da mesma forma, Heeren e Silva (2019) também se apoiam nas várias facetas da autonomia (financeira, administrativa, didática, pedagógica) colocada na lei de criação dos IF para afirmar que é possível oferecer resistência à política curricular da reforma, possibilitando, assim, a consolidação de suas finalidades institucionais. No entanto, os dois estudos partem de uma concepção mais limitada, ou seja, a de que a reforma do Ensino Médio é apenas uma reforma curricular. Logo, a reforma

implicaria em consequências mais restritas, que poderiam ser contornadas nos Institutos. Por exemplo, o aumento da carga horária seria desnecessário nos IF, pois seus cursos técnicos integrados já apresentariam cargas horárias superiores a 3.000 horas; o novo tipo de arranjo curricular, baseado na BNCC, com as novas obrigаторiedades, seria resolvido a partir da autonomia didático-pedagógica; mesmo a preparação para o trabalho, elemento caro à reforma, já estaria contemplada na organização dos cursos dos IF. Entretanto, é preciso levar em conta que, embora as novas exigências curriculares, principalmente aquelas colocadas pela Lei nº 13.415/2017 (aumento da carga horária, obrigаторiedade de disciplinas, BNCC), sejam elementos importantes da reforma, não são os únicos que tensionam e produzem consequências para os Institutos.

Outros três trabalhos, ainda que também destaquem a dimensão curricular, procuram apontar a contradição entre as propostas da reforma e a estruturação do Ensino Médio Integrado nos IF. (ESQUINSANI; CRUZ SOBRINHO, 2020; SOUZA; GARCIA, 2022; DELGADO; PEREIRA, 2021). No entanto, diferente dos trabalhos anteriores, veem as propostas da reforma como uma ameaça aos IF, apesar de afirmarem que essas instituições podem se configurar enquanto espaços de resistência. Tendo como pano de fundo a autonomia destacada nos trabalhos anteriores, apontam quais podem ser as consequências ao projeto educativo dos Institutos, caso ocorra a adesão às propostas da reforma. Dessa forma, Souza e Garcia (2022) apontam para a fragilização do Ensino Médio sob a reforma e para a desvalorização da formação integral nos IF. Esquinsani e Cruz Sobrinho (2020) também afirmam que a reforma mina a formação integral, representando um retrocesso, pois resgata uma concepção de formação de caráter tecnicista do período da ditadura militar brasileira, além de se alinhar, como destacaram diversos outros trabalhos, aos princípios neoliberais de ajuste dos jovens ao mercado de trabalho. Delgado e Pereira (2021) também indicam a contradição e a regressão que as propostas da reforma trazem aos Institutos, principalmente para os cursos integrados de Educação Profissional Técnica. Ressaltam, assim, como a reforma engendra um processo de disputas entre as concepções de formação para a juventude.

O trabalho de Araújo e Carvalhêdo (2020) procura recuperar a gênese do Ensino Médio Integrado enquanto uma proposta de superação da dualidade histórica da educação brasileira. Apontam para como a reforma do Ensino Médio pode oferecer

um risco aos princípios que estruturam esta oferta nos IF, ou seja, um risco à articulação entre trabalho, tecnologia, ciência, cultura e cidadania.

Três trabalhos valem-se da análise de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) para apresentar evidências e implicações da reforma para e nos IF. São os trabalhos de Silva, Melo e Hojas (2020), Silva e Silva (2020) e Araujo (2022).

A pesquisa de Silva, Melo e Hojas (2020) realiza a análise das modificações nos projetos pedagógicos de curso de uma unidade de um IF, atentando-se para as alterações que ocorrem frente às propostas da reforma. As pesquisadoras identificaram que as mudanças curriculares apontam para prejuízos na formação dos estudantes, dificultando o acesso ao conhecimento.

Silva e Silva (2020) também buscaram evidências na análise dos projetos pedagógicos para demonstrar a incompatibilidade entre o Ensino Médio Integrado nos IF e as propostas da reforma. Nesse estudo, os autores analisaram a concepção de educação presente no projeto pedagógico institucional (PPI) de um IF, que é o documento que apresenta a concepção geral de educação que deve orientar todas as ofertas de cursos da instituição, e as concepções presentes nos projetos pedagógicos de alguns cursos técnicos. Entre o proclamado no PPI e o realizado nos cursos existe uma distância e uma contradição: enquanto o PPI é construído a partir de uma perspectiva educativa histórico-crítica, buscando a integração das diversas dimensões da prática social (trabalho, ciência e cultura), nos projetos de curso prevalece uma concepção mais pragmática, baseada na pedagogia das competências. A partir desse distanciamento entre o proclamado no projeto institucional e o que é realizado nos projetos dos cursos, é possível compreender, segundo os autores, os limites de uma suposta resistência aos princípios e propostas da reforma na organização dos cursos técnicos integrados e na instituição em geral.

Araujo (2022) realizou a análise de 380 projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados de IF de várias regiões do Brasil. Em busca de indícios da presença da reforma, o autor identificou três movimentos no interior dos IF analisados. O primeiro refere-se a um processo de adesão aos princípios da reforma, principalmente mediante a adoção das 1.800 horas da BNCC como limite para a formação geral nos cursos. O segundo movimento é o de hibridização ou de negociação entre os princípios da reforma e o projeto do Ensino Médio Integrado. O terceiro movimento é de não-adesão, em que não se verificam adequações ou

negociações com o que impõe a reforma. Naquele movimento em que existe a adesão à reforma, que ainda é um movimento incipiente, o autor aponta como se configura um Ensino Médio em *migalhas*, que compromete a possibilidade de uma formação humana integral e sólida, negando o direito à educação.

O número de trabalhos encontrados e que se referem especificamente à reforma do Ensino Médio nos IF, para além das problematizações, análises e resultados, revela algumas questões importantes. A primeira delas é que as pesquisas sobre a implementação da reforma nos IF ainda são incipientes, o que resultou em um número pequeno de artigos. A segunda questão que chama a atenção diz respeito à autoria dos textos. Em todos os artigos, pelo menos um dos autores ou autoras apresenta vínculo institucional e profissional com os IF, ou seja, é servidor ou servidora (docente ou técnico administrativo em educação) de alguma unidade do Instituto. Esse dado mostra que existe um movimento de pesquisadores e pesquisadoras no interior dos IF que faz um esforço para compreender as consequências da reforma nessas instituições. Embora esse movimento se constitua de iniciativas individuais e isoladas, revela um esforço de compreensão que parte de dentro da instituição, ou seja, de servidores e servidoras que a vivenciam diariamente nas suas relações e atividades profissionais. Eis a importância dos alertas de Bourdieu (1983) e Ball (2011), que iniciaram as reflexões desta subseção: a produção de ciência não pode ser tomada como neutra ou de forma desvinculada de outras esferas da vida social e política.

Feitas essas considerações, em linhas gerais, a reforma do Ensino Médio aparece na literatura crítica como uma forma de alinhamento da formação ao mercado de trabalho, principalmente pela recuperação da noção de competências. Destaca-se, também, como ocorre um processo de enfraquecimento do Ensino Médio enquanto Educação Básica, contribuindo para a regressão dos direitos sociais e para processos de exclusão social, uma vez que a principal função dessa etapa da educação parece estar direcionada à preparação para o trabalho e para os testes em larga escala. Ainda, um ponto central desse processo encontra-se na flexibilização dessa etapa de ensino.

Com relação à reforma nos IF, os trabalhos apontam que: i) a autonomia político-pedagógica dos IF pode ser um elemento de resistência às propostas da reforma, principalmente àquelas de caráter curricular; ii) a autonomia dos IF é um

elemento importante para a construção de resistências à reforma, mas existe uma incompatibilidade entre o que é proposto pela reforma e o projeto educativo dos IF; iii) a reforma representa um risco à articulação entre trabalho, ciência e cultura, que é um fundamento do Ensino Médio Integrado; e iv) as pesquisas sobre a implementação da reforma nos IF ainda são iniciais e em pequeno número.

2.2 A LEI Nº 13.415/2017 NAS REFORMAS NEOLIBERAIS E AS MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A Lei nº 13.415/2017, que ficou conhecida como reforma do Ensino Médio, faz parte de um conjunto de reformas promovidas pelo Estado brasileiro após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, levando ao poder o vice-presidente Michel Temer.

Dentre essas reformas, que ganharam celeridade após o *impeachment*, apareceu a Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu um teto para os gastos públicos, incluindo a área da educação, e limitando os investimentos do Estado por 20 anos; a Reforma Trabalhista de 2017 – Lei nº 13.467/2017 – que alterou 201 pontos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e que apresenta como traço principal a flexibilização das regras referentes à contratação, remuneração e jornada de trabalho; a chamada Lei da Terceirização – Lei nº 13.429/2017 – que liberou a terceirização e estabeleceu regras mais flexíveis para o trabalho temporário; a Lei nº 13.874/2019, que dispõe sobre a liberdade econômica das empresas, causando impactos na legislação trabalhista e na forma de contratação de trabalhadores (PICOLOTTO; LAZZARETTI; HÜBNER, 2020); a Reforma da Previdência de 2020 – Emenda Constitucional nº 103/2020 – que alterou as regras para aposentadoria, aumentando o tempo de contribuição e a idade para se aposentar, dificultando o acesso ao benefício; além da alteração do marco regulatório da exploração do pré-sal brasileiro pela Lei nº 13.365/2016, que permitiu maior protagonismo à iniciativa privada. Comum a todas as reformas e marcos legislativos destacados, nos argumentos de seus defensores, é a necessidade de limitar o déficit e a atuação do Estado, e dar maior dinamismo à economia. Para os críticos, as reformas trazem a marca do neoliberalismo, que em sua racionalidade, procura dar maior espaço à iniciativa privada, buscando prioritariamente a lucratividade, enquanto desloca os

sujeitos das redes de vinculação e intervenções estatais, transformando-os em *partículas isoladas de capital humano*. (BROWN, 2018).

As reformas neoliberais, na concepção de Dardot e Laval (2016), não podem ser entendidas apenas como reformas que buscam suprimir a presença do Estado em determinadas áreas (saúde, educação, previdência social, regulamentação e intermediação das relações trabalhistas e produtivas), abrindo espaço para a atuação do mercado ou para que os indivíduos busquem livremente a melhor forma de satisfazer suas *demandas*. Essa é uma visão simplista, segundo os autores. Isso porque as reformas neoliberais apresentam uma racionalidade específica que lhes dá essência: a generalização da concorrência como norma de conduta individual e da empresa como modelo de gestão social. Portanto, tal racionalidade indica que o indivíduo deve se comportar e orientar suas condutas e escolhas cada vez mais como se estivesse concorrendo com outros indivíduos em ambientes com recursos limitados: aqueles que tiverem êxito nessa concorrência serão recompensados, os demais, eliminados. Assim, a cada *corrida* ou *batalha* vencida, o indivíduo se valorizaria:

Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo que como um “capital humano” que deve crescer indefinidamente, isto é, um “valor que deve valorizar-se cada vez mais”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 31).

Nesse ambiente de competição entre indivíduos, não cabe ao Estado simplesmente se omitir, desaparecer. Também não se trata de *desregulamentar*, retirando simplesmente as regras e deixando a *mão invisível* do mercado realizar os ajustes necessários. O que está em jogo é a regulamentação das relações (sociais econômicas, pessoais) a partir de uma lógica específica em que a concorrência, associada a processos de *accountability*, aparece como o instrumento mais eficiente para melhorar o desempenho da ação pública. Assim, o modo de funcionamento da empresa privada, com seus dispositivos e métodos de controle, avaliação e recompensas, aparece como o modelo mais adequado de conduta e prática (individual e social), pois está submetido ao efeito disciplinador e benéfico da concorrência, levando a um desempenho cada vez maior.

Especificamente no âmbito da educação, Laval (2019) assevera que as reformas educacionais também apresentam caráter neoliberal, e tem como elemento motivador a *crise da escola*. Segundo o autor, essa é uma crise de legitimidade, e os sintomas dela podem ser encontrados tanto nas críticas de posições mais progressistas, como a afirmação de que a escola teria caráter “seletivo”, “excludente” e “reprodutora” da ordem social, quanto nas críticas de posições mais liberais, tal como a concepção da escola ser “ineficiente”, “descontextualizada” e “improdutiva”. Da crise às reformas para sua superação configura-se um modelo que o autor chama de escola neoliberal. Essa escola teria como característica marcante sua sujeição mais direta à razão econômica, com o homem produtivo e o trabalhador flexível sendo seus referencias pedagógicos de formação.

O homem produtivo e o trabalhador flexível nada mais são do que o sujeito altamente adaptável à instabilidade das novas relações de trabalho, sociais e mesmo pessoais, ao crescente uso da tecnologia (inclusive como forma de controle), cuja principal competência, ou metacompetência, como classifica Laval, deve ser a de “aprender a aprender”. Assim, na lógica do aprender a aprender, ou da aprendizagem ao longo da vida, os processos formativos ficam subordinados à flexibilidade das mudanças econômicas e tecnológicas do capitalismo: sempre que existem mudanças nos processos de trabalho é preciso mudar também as habilidades e competências dos trabalhadores e trabalhadoras.

Dessa forma, para o autor, o aprendizado constante não significa necessariamente a produção e a incorporação de conhecimentos científicos de forma cada vez mais intensa na vida social, ou mesmo em uma educação que busque sua orientação em outros ideais, como o lazer, os valores estéticos ou democráticos. A aprendizagem ao longo da vida, da forma como concebida e colocada, responde ao imperativo da necessidade de adaptação incessante aos cenários de incerteza da vida profissional, produtiva e pessoal promovido pelo capitalismo:

O que importa não é a qualidade nem a quantidade de conhecimentos adquiridos, principalmente se forem inúteis ou inadequados. O que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda a sua vida aquilo que for útil profissionalmente. Essa capacidade de “aprender a aprender” é indissociável das outras competências profissionais e das relações com o outro no grupo de trabalho. Criatividade, facilidade de convívio e traquejo com os códigos de base são as condições necessárias para essa capacidade permanente. Em outras palavras, as análises convergentes do meio industrial e das esferas políticas consistem em pensar

que a escola deve dar ferramentas suficientes ao indivíduo para que ele tenha a autonomia necessária para uma *autoformação* permanente, uma “*autoaprendizagem*” continuada. Conseqüentemente, a escola deve abandonar tudo o que se assemelhe a uma “*acumulação*” de saberes supérfluos, impositivos, maçantes. (LAVAL, 2019, p. 72).

A dinâmica da escola concebida como fornecedora de ferramentas ao indivíduo, que se encontra em uma *autoformação* e *autoaprendizagem* permanentes, revela outras características importantes da lógica escolar neoliberal. A primeira delas, evidente pelo uso dos termos *autoformação* e *autoaprendizagem*, é a responsabilização do indivíduo perante as contingências da vida: primeiramente ele deve ser o principal responsável pela sua formação e sucesso escolar, pela sua inserção profissional, por sua saúde ou doença, riqueza ou pobreza. Longe de significar um projeto de autonomia para o indivíduo, esse processo de responsabilização configura-se muito mais como adaptação à competitividade social e à ordem econômica neoliberal. O indivíduo deve assumir cada vez mais riscos e o Estado e a sociedade devem ter cada vez menos responsabilidades. Assim, é preciso “*afeiçoar os indivíduos à crescente individualização e privatização dos riscos, por meio da qual a responsabilidade de gerir o risco da vida contemporânea passa progressivamente do Estado e da economia para o indivíduo*”. (BARBOSA, 2015, p. 1.002).

Essa desvinculação, liberação, ou mesmo *emancipação*, dos sujeitos das redes de regulação e proteção estatais é uma característica que Brown (2018) localiza dentro da lógica neoliberal, e que coloca ao indivíduo a responsabilidade por suas escolhas e trajetórias, pela sua sobrevivência e sucesso. No entanto, não apenas por si o indivíduo é responsável. A lógica neoliberal compromete discursivamente o indivíduo com o crescimento econômico e o bem-estar social geral, exigindo cada vez mais esforços em nome da economia e da sociedade. É essa dinâmica que a autora denomina *cidadania sacrificial*. O Estado e a sociedade se desresponsabilizam pelas escolhas e destino dos indivíduos, que passam a ser responsáveis pelo sucesso ou fracasso da economia e do Estado.

No mesmo sentido, Laval (2019, p. 74) aponta a concepção de que

Se os indivíduos não forem capazes de “gerir a incerteza” e “garantir sua empregabilidade” em uma sociedade em que o risco de exclusão e marginalização é cada vez maior, a eficiência global da economia diminuirá.

Os custos gerados por uma fração de população economicamente inútil demasiado grande sobrecarregarão os gastos sociais e as retenções fiscais.

Outra característica que a escola liberal implica, decorrente da responsabilização do indivíduo, é a criação de um mercado de educação. A razão é que, se a educação é um bem que passa a ser entendido como essencialmente privado, que deve ser adquirido de forma particular, é preciso um mercado que atenda às demandas individuais por esse bem. Assim, a organização em forma de mercado passaria a ser a mais eficaz para atender às demandas educacionais dos indivíduos. Nesse sentido,

A política educacional que inúmeros países seguiram nos últimos vinte anos consistiu em desenvolver a autonomia, a originalidade e a diversidade dos estabelecimentos escolares para supostamente responder melhor às demandas dos usuários, convidados a escolher “livremente” as ofertas de ensino que lhes pareçam mais atraentes. (LAVAL, 2019, p. 165).

É nesse contexto que Ball (2018, p. 34) afirma que a política educacional passa a ser construída “de novas formas, por novos atores em novos espaços, dos quais muitos são privados”. Essa afirmação não significa, no entanto, que antes das chamadas reformas neoliberais mais recentes o mercado estivesse ausente do horizonte das políticas educacionais. Um breve exemplo são as políticas para a educação profissional durante o regime militar no Brasil, que apresentavam um vínculo estreito com o mercado de trabalho, focando não somente na formação de capital humano, mas também no controle político-ideológico da população. (SHIROMA; MOARES; EVANGELISTA, 2007). Seria no mínimo impreciso afirmar que somente com as recentes reformas da educação o mercado e a produção de mercadorias e serviços figuram como elementos que orientam, intervêm e mesmo definem o que se deve ensinar, de que forma e a quem.

O que há de novo na presença do mercado nas políticas educacionais é a natureza da relação entre o Estado e a esfera privada. Há um desequilíbrio, ou novo equilíbrio entre os elementos que compõem a relação. Estado e mercado passam a compor uma governança em rede, “construindo um quadro regulatório e discursivo dentro do qual as relações de mercado podem ser continuamente ampliadas, e oportunidades e incentivos para o lucro podem ser inseridos em áreas de atividade estatal nas quais eles não operavam anteriormente”. (BALL, 2018; p. 2). Assim, a

educação e sua crise passam a ser vistas como *oportunidades de lucro* para o capital. O Estado passa a se configurar como criador de mercados pela via das reformas educacionais. Nesses termos, superar a *crise da escola* significa configurá-la de tal forma que se alinhe aos interesses mercadológicos do capitalismo⁴.

Estado e mercado atuam juntos, pela via das políticas educacionais, criando um mercado de solução de problemas educacionais e, nesse movimento, cabe ressaltar: interessa não somente o lucro. É preciso considerar também uma dimensão ideológica, que visa à construção de uma nova sociedade. Sem considerar essa dimensão ideológica, não seria possível pensar no indivíduo que assume todos os riscos, na cidadania sacrificial, na competição tomada como norma de conduta geral e individual.

No contexto das novas políticas educacionais, Freitas (2018) aponta outras características da lógica neoliberal da educação. O autor revela como a intensificação da hierarquização e da fragmentação social se desenham a partir da definição de bases curriculares nacionais e que, embebidas da lógica neoliberal, apresentam caráter altamente privatizante e individualizante: “[...] definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou”. (FREITAS, 2018, p. 78). Portanto, recai sobre as escolas, professores e estudantes a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação, pois alguns conseguirão atingir as metas estipuladas e outros não. Dentro desta lógica neoliberal, em uma espécie de *darwinismo social*, ressalta o autor, os incapazes devem ser eliminados. Não há, portanto, lugar ao sol para todos.

A Lei nº 13.415/2017 insere-se nesse amplo contexto de reformas educacionais de caráter neoliberal. Em seu processo de criação, a lei que deu origem à reforma do Ensino Médio teve origem na Medida Provisória (MP) nº 746/2016, e o processo de conversão da MP em lei furtou-se a um debate amplo com os diversos setores interessados na educação pública. Ferretti e Silva (2017) demonstram, como já indicado anteriormente, como as principais contribuições acatadas durante as

⁴ É importante considerar que não é apenas no campo educacional que o Estado passa a funcionar como criador de mercado. Em vários espaços o Estado se configura dessa forma. Por exemplo, na questão da Reforma da Previdência, existe a criação de um espaço mercadológico para a administração dos fundos previdenciários que surgem.

audiências públicas que debateram a MP nº 746/2016 foram aquelas ligadas ao setor empresarial e às instituições privadas de ensino, enquanto os movimentos sociais, as entidades científicas e políticas organizadas em torno da educação pública tiveram suas contribuições desconsideradas ou menosprezadas. Da mesma forma, Garcia e Czernisz (2022) afirmam que a reforma foi marcada, desde o seu início, por um viés antidemocrático e autoritário. A ocupação de mais de mil escolas no país pelo movimento de estudantes secundaristas, durante o ano de 2016, ilustra a falta de diálogo e de escuta que imperou não apenas durante as audiências públicas realizadas sobre o tema, mas sobre o processo mais amplo da reforma. No entanto, mesmo com um percurso carregado de disputas e controvérsias, com pouco mais de quatro meses de debate, em 16 de fevereiro de 2017, a Medida Provisória nº 746/2016, que havia sido promulgada apenas 22 dias após a deposição de Dilma Rousseff, converteu-se, com algumas modificações, na Lei nº 13.415/2017⁵.

Essa tensão em torno do Ensino Médio, no entanto, não é exclusiva das disputas em torno da Lei nº 13.415/2017. A meta 3 do Plano Nacional de Educação em vigência (Lei nº 13.005/2014), que coloca como objetivos a universalização do acesso ao Ensino Médio para toda a população de 15 a 17 anos e a elevação da taxa líquida de matrícula para 85% até 2024, denota que existe e persiste uma desigualdade histórica no acesso a essa etapa. A existência dessa meta indica que a ampliação das matrículas, que se iniciou nos primeiros anos da década de 1990 e teve seu ápice em 2004, quando chegou a mais de 9 milhões (INEP, 2004), não foi suficiente para a universalização do acesso. Universalização que não ocorre mesmo com a definição, a partir da LDB de 1996, do Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, e com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que dentre outros preceitos, prevê a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Básico dos 4 aos 17 anos. É importante observar, ainda, que a Constituição Federal de 1988 também já trazia, em seu artigo 208, o dever do Estado com a progressiva universalização do Ensino Médio, constituindo-se a educação como um direito público subjetivo. Se a questão

⁵ As poucas modificações referem-se: i) à ampliação da carga horária do Ensino Médio, uma vez que a Medida Provisória previa o aumento para 1.400 horas anuais, sem a indicação de prazo; ii) ao fim da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Artes, que na Lei nº 13.415/2017 aparecem como estudos e práticas obrigatórias; iii) e ao tempo dedicado à Base Nacional Comum Curricular, que passou de 1.200 horas máximas na Medida Provisória para 1.800 horas na Lei.

do acesso não é equacionada, ainda restam tensões e disputas sobre a identidade e a qualidade da educação oferecida, principalmente no âmbito dos sistemas públicos de ensino.

Sendo o Ensino Médio esse campo de disputas, Silva (2015) demarca três momentos recentes nos marcos legais, todos após a LDB de 1996, em que convivem, se alternam e entram em confronto elementos e posições do espectro progressista ao mais conservador. Esses momentos se referem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 (Resolução MEC/CNE/CEB nº 03/1998), às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (Resolução MEC/CNE/CEB nº 02/2012) e ao Projeto de Lei nº 6.840/2013.

No primeiro desses momentos, as DCNEM de 1998, há o predomínio de um movimento de ajuste da educação às demandas do mercado, com a ênfase da formação recaindo sobre a empregabilidade e adequação às mudanças do mundo do trabalho, tendo as noções de competências e habilidades como elemento central da organização curricular. Fortemente influenciada por organismos internacionais, a formação, a partir dessa perspectiva, adquire uma concepção instrumental e de controle sobre aquilo que se ensina e aprende.

O segundo momento de disputas começou a ser gestado em 2003, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência da República, e reflete o compromisso do então candidato com sua base social de apoio de realizar um debate amplo sobre os rumos da educação pública no país. Isto se expressa de tal forma que, em 2003, no primeiro ano de mandato de Lula, inicia-se a discussão sobre o Ensino Médio com a realização de dois seminários em Brasília, o *Seminário Ensino Médio: Construção Política* e o *Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas*. Das discussões realizadas nesses dois seminários emergiram algumas compreensões: a necessidade da consolidação do Ensino Médio como etapa da Educação Básica e como direito de todos e todas; a necessidade de garantia de acesso e permanência de adolescentes, jovens e adultos; a necessidade de construção de um “projeto ético, político e pedagógico de ensino médio de qualidade que estivesse comprometido com múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira”. (BRASIL, 2003).

Rompendo com as concepções e diretrizes da década anterior, a de 1990, o debate apontava para uma concepção de Ensino Médio que escapasse do mero

ajuste às demandas do mercado de trabalho e do caráter instrumentalizado e controlador presentes na formação. É nesse momento que surge a possibilidade de construção do Ensino Médio Integrado que, articulando trabalho, ciência e cultura, propiciasse uma formação humana mais integral.

A partir dessas compreensões e como resultado das discussões sobre o Ensino Médio, foi revogado o Decreto nº 2.208/1997, que impedia a integração da Educação Básica com a formação técnica e profissional, ao definir, em seu artigo 5º, que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. (BRASIL, 1997a). Em seu lugar, foi promulgado o Decreto nº 5.154/2004, que passou a permitir a constituição do Ensino Médio Integrado como forma de articulação entre a Educação Básica e a educação profissional e técnica⁶. No entanto, o Decreto nº 5.154/2004, ao colocar a possibilidade de articulação entre a formação básica e a profissional, expressa na oferta do Ensino Médio Integrado, continua prevendo concepções mais aligeiradas de formação, nas formas concomitante e subsequente. É importante notar esse ponto: o Decreto nº 5.154/2004 mantém as formas de oferta concomitante e subsequente de seu antecessor, o Decreto nº 2.208/1997. Nesse sentido, o decreto de 2004 pode ser entendido como um objeto de conciliação entre forças progressistas e conservadoras. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Se objetivamente existe a possibilidade da efetivação do Ensino Médio Integrado, enquanto expressão da integração entre Educação Básica e educação profissional, essa possibilidade convive com outras possíveis concepções de formação mais restritas em que prevalece a referência formativa mais imediata no mercado de trabalho e em um projeto de sociedade neoliberal.

É assim que, tardiamente, mas ainda como resultado do processo iniciado em 2003, foi homologada a Resolução MEC/CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que definia as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio (DCNEM de 2012). Essa resolução procurava conceber o Ensino Médio a partir de uma perspectiva formativa mais integral e menos fragmentada, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência e a cultura, e não somente o mercado de trabalho

⁶ A discussão sobre a substituição do Decreto nº 2.208/1998 pelo Decreto nº 5.154/2004 e as consequências para a educação profissional e técnica e para os IF está aprofundada mais adiante.

como parâmetro de formação. Ocorreu, portando, um relativo distanciamento das concepções de Ensino Médio e de formação que eram predominantes no momento anterior. No entanto, como ilustram a demora na homologação das DNCENM de 2012 e o próprio teor do Decreto nº 5.154/2004, as iniciativas desse período “apresentaram incoerências, desarticulações, descontinuidades e contradições estruturais, gerando caminhos opostos dentro do próprio MEC”. (MOLL; GARCIA, 2020, p. 28).

Fruto dessas descontinuidades, incoerências e contradições, pouco mais de um ano depois da homologação das DCNEM de 2012, há novamente o retorno de uma perspectiva formativa mais pragmática e alinhada ao mercado com o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013: esse é o terceiro momento de disputa apontado por Silva (2015), e que iniciou ainda no governo de Dilma Rousseff. Esse Projeto de Lei foi formulado e proposto no âmbito da Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), que foi criada em 15 de março de 2012; portanto, no mesmo ano das DCNEM de 2012. O principal objetivo da CEENSI, segundo seu relatório, era “mobilizar os parlamentares para a discussão, o debate e a proposição de iniciativas com vistas a uma nova concepção para o ensino médio no país”. (BRASIL, 2012b).

As principais mudanças que o texto do PL elaborado nessa comissão propunham à LDB eram: o aumento da carga horária do Ensino Médio, com o ensino diurno de 7 horas diárias; a proposta de organização do currículo em áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), sendo que no último ano o estudante deveria optar pela ênfase em alguma dessas áreas ou por uma formação profissional; a inclusão de temas transversais na organização curricular do Ensino Médio⁷; a limitação do ensino noturno aos estudantes maiores de 18 anos; e a ênfase no ensino de português e matemática.

As justificativas para essas e outras mudanças localizavam-se no caráter *rígido e pouco atrativo* do Ensino Médio, com baixos resultados em avaliações nacionais e internacionais e elevadas taxas de abandono. São justificativas e propostas

⁷ Os temas transversais eram os seguintes: prevenção ao uso de drogas e álcool; educação ambiental; educação para o trânsito; educação sexual; cultura da paz; empreendedorismo; noções básicas da Constituição Federal; noções básicas do Código de Defesa do Consumidor; importância do exercício da cidadania; ética na política; participação política e democracia

semelhantes às apresentadas pela MP nº 746/2016 e, posteriormente, pela Lei nº 13.415/2017, como pode ser visto mais adiante.

Após críticas e pressão de várias entidades e organizações ligadas à educação pública, especialmente o Movimento Nacional pelo Ensino Médio⁸, foi formulado um substitutivo ao PL, que o descaracterizou de suas concepções originais. (SILVA; KRAWCZYK, 2015). Por fim, entre 2015 e 2016, o projeto e seu substitutivo ficaram sem tramitação, pois o Congresso Nacional focou suas atividades no processo de *impeachment* de Dilma Rousseff. É assim que, com o *impeachment* consumado e a lição aprendida a partir do caminho percorrido pelo PL nº 6.840/2013, o novo governo de Michel Temer encaminhou a reforma do Ensino Médio via medida provisória, furtando-se a um debate mais amplo, como afirmado anteriormente, e livrando-se, portanto, das críticas e pressões mais sistematizadas.

Mas quais são as mudanças efetivas provocadas pela Lei nº 13.415/2017 e qual o sentido que tais mudanças adquirem no Ensino Médio brasileiro? Ou, formulando a pergunta em outros termos, as mudanças provocadas sujeitam a escola de forma mais direta à razão econômica, como aponta Laval (2019)? Com vistas a refletir sobre essas indagações, será realizada na próxima subseção uma comparação entre o antes e o depois da Lei nº 13.415/2017 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), seguida de uma problematização sobre as permanências e alterações.

2.3 ALTERAÇÕES E PERMANÊNCIAS DA LEI Nº 13.415/2017 E SEUS SENTIDOS

A Lei nº 13.415/2017, segundo sua ementa, altera a LDB e outros três instrumentos da legislação: a Lei nº 11.494/2007, que regulamentava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

⁸ O Movimento Nacional pelo Ensino Médio se construiu justamente para pressionar a não aprovação do PL nº 6.840/2013. É composto pelas seguintes entidades: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Profissionais da Educação (FUNDEB)⁹; a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT); e o Decreto-Lei nº 236/1967, que trata do Código Brasileiro de Telecomunicações. Especificamente na LDB, a Lei nº 13.415/2017 altera os artigos 24, 26, 36, 61 e 62, acrescenta o artigo 35-A e o parágrafo 3º ao artigo 44, além de instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

As maiores modificações estão na Seção IV do Capítulo II da LDB, que trata do Ensino Médio. Nessa seção, somente o artigo 35, que apresenta as finalidades dessa etapa da Educação Básica, permaneceu com sua redação original. É nessa seção que estão localizados o novo artigo 35-A e as alterações do artigo 36, que discorrem sobre a organização curricular a partir da BNCC e dos itinerários formativos. A Seção IV-A, que também faz alusão ao Ensino Médio, e que se ocupa da educação profissional técnica de nível médio, não sofreu alteração com a Lei nº13.415/2017, nem com outras leis que a precedem, como se pode ver mais adiante. Os artigos 24 e 26, que também sofreram alterações, estão localizados no Capítulo II, na seção I, e versam sobre as disposições gerais da Educação Básica. Já os artigos 61 e 62 estão localizados no Título IV, e tratam sobre os profissionais da educação. Os demais títulos, capítulos e seções da LDB, que abordam temas como os princípios e fins da educação nacional, o direito à educação e o dever de educar, os níveis e as modalidades de ensino, bem como outros temas, não sofreram alterações com a Lei nº 13.415/2017¹⁰.

Objetivamente, a Lei nº 13.415/2017 provoca modificações na organização curricular e no financiamento da Educação Básica. Para o Ensino Médio, as principais alterações referem-se ao aumento da carga horária anual de 800 para 1.000 horas, no prazo de 5 anos a partir de 2017; elevação dessa carga horária para até 1.400 horas anuais, mas sem prazo estipulado; fim da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia em todas as séries do Ensino Médio; definição de Português e Matemática como disciplinas obrigatórias em todas as séries; obrigatoriedade da oferta da disciplina de Inglês como língua estrangeira moderna a partir do sexto ano;

⁹ A Lei nº 11.494/2007 foi revogada pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que apresenta nova regulamentação para o FUNDEB.

¹⁰ O artigo é a unidade básica de uma lei, e no caso de lei mais robustas e complexas, como a LDB, os artigos podem ser agrupados em títulos, capítulos e seções. O título é o agrupamento de assuntos e temas mais amplos, que se subdivide em capítulos e seções. A Lei nº 9.394/1996 apresenta 92 artigos, que são organizados em nove títulos, cinco capítulos e cinco seções.

e vinculação da organização do Ensino Médio à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo a nova redação dada à LDB, a BNCC “definirá direitos e objetivos de aprendizagem no ensino médio” (BRASIL, 2017a) nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A organização curricular é dividida em dois momentos, um destinado ao cumprimento da BNCC e suas áreas do conhecimento, que não deverá exceder 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio; e o outro que será destinado ao cumprimento dos chamados itinerários formativos, sendo eles Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Em outras palavras, às áreas do conhecimento definidas na BNCC, é acrescida a formação técnica e profissional para a composição dos cinco itinerários formativos. Para além desses cinco itinerários, a lei prevê a possibilidade de composição do itinerário integrado, formado por componentes da BNCC e por demais componentes dos outros itinerários. Para o cumprimento das exigências curriculares colocadas para o Ensino Médio, considerando esses novos arranjos, passa a existir a possibilidade de os sistemas de ensino firmarem convênios com instituições de educação a distância.

O itinerário técnico e profissional apresenta algumas especificidades. A primeira delas diz respeito à sua oferta, que poderá ser realizada em parcerias com outras instituições de ensino, inclusive as privadas. Dessa forma, o estudante poderá frequentar a parte do currículo destinada à BNCC em uma instituição, e a parte do itinerário técnico e profissional em outra. Parte da formação técnica também poderá ser realizada fora das instituições de ensino, com a “inclusão de vivências práticas no setor produtivo ou em ambientes de simulação”. (BRASIL, 2017a). Outra especificidade do itinerário técnico e profissional diz respeito à docência. Nesse itinerário, o texto da Lei nº 13.415/2017 permite que atuem como docentes “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional”. (BRASIL, 2017a). Logo, não existe necessidade de algum tipo de formação acadêmica ou mesmo técnica para atuar como docente nesse itinerário, desde que haja o reconhecimento de um saber prático ou tácito.

Considerando o conjunto dos itinerários formativos, a nova redação da LDB afirma que o Ensino Médio poderá se organizar em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica, além do reconhecimento de competências dos estudantes. Essas possibilidades permitem, por exemplo, que alguns módulos do Ensino Médio assim organizado não precisem ser cursados, nem mesmo presencialmente ou a distância, uma vez que o aluno demonstre ou prove, dentro dos canais específicos que forem elaborados pelas escolas ou pelos sistemas de ensino, que já possui as competências específicas do módulo. O itinerário técnico e profissional também poderá se organizar em etapas com terminalidade, concedendo certificados intermediários de qualificação para o trabalho.

Finalmente, a segunda ordem de mudanças refere-se ao financiamento da educação. Nesse ponto a Lei nº 13.415/2017 institui a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que

[...] prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes [...] (BRASIL, 2017a).

Ponto importante com relação ao financiamento é que passa a ocorrer, também, a possibilidade de novos usos dos recursos destinados à educação pública mediante o estabelecimento de parcerias com outras instituições, inclusive privadas, e de educação a distância para o cumprimento das exigências curriculares.

A partir desse quadro geral e diante do objetivo proposto na seção, antes de analisar as implicações que tais mudanças produzem no Ensino Médio, é importante pontuá-las tendo como parâmetro as definições e orientações que existiam na LDB antes da promulgação da Lei nº 13.415/2017. Em outras palavras, trata-se de um exercício de comparação entre o que existia na LDB antes da Lei nº 13.415/2017 e o que passou a existir depois, a partir dos pontos destacados acima: aumento da carga horária; obrigatoriedade de disciplinas; divisão do currículo em dois momentos; limite de 1.800 horas para a BNCC; possibilidade de convênios com instituições de educação a distância para o oferecimento de partes do Ensino Médio; organização em módulos; possibilidade de certificações intermediárias e inclusão de vivências práticas de trabalho para o cumprimento da carga horária; reconhecimento de

competências dos estudantes e a possibilidade de atuação de docentes com notório saber no itinerário técnico e profissional.

Dessa forma, o primeiro ponto destacado está relacionado à carga horária do Ensino Médio. Como apontado, a Lei nº 13.415/2017 coloca a ampliação da carga horária, saindo das 800 horas anuais definidas anteriormente para 1.000 horas até o ano de 2022, devendo chegar a 1.400 horas sem prazo estipulado. A carga horária total mínima do Ensino Médio passaria, então, das 2.400 horas para 3.000 horas até 2022, chegando a 4.200 horas em algum momento. O aumento da carga horária relaciona-se com pelo menos outras duas mudanças propostas: a possibilidade de convênio com instituições, inclusive as dedicadas ao ensino a distância, principalmente para os itinerários formativos (mas não somente), e a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Anteriormente à Lei nº 13.415/2017 não havia a previsão de convênio com instituições de educação a distância para o *cumprimento das exigências curriculares do ensino médio*. A possibilidade de parcerias ou convênios com outras instituições estava dada somente na educação profissional técnica de nível médio, definida no parágrafo único do artigo 36-A da seguinte forma: “A preparação para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. (BRASIL, 1996a). Como se pode observar, não existe menção à modalidade de educação a distância, limitando-se o texto a possibilitar convênios com outras instituições educacionais. Porém, embora esse parágrafo esteja localizado na Seção IV-A, que trata da educação profissional técnica de nível médio, é possível inferir que a possibilidade de convênio com outras instituições é válida para todo o Ensino Médio, desde que prepare, de alguma forma, para o trabalho ou para o exercício de profissões técnicas. Afirma o *caput* do artigo 36-A: “Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. (BRASIL, 1996a). Portanto, se um curso de Ensino Médio estiver organizado de forma que prepare para o trabalho, amparado no parágrafo único do artigo 36-A, é possível realizar tal preparação mediante cooperação com outra instituição, desde que especializada em educação profissional. Cabe notar que toda a Seção IV-A, que trata

da educação profissional e técnica de nível médio, foi incluída na LDB pela Lei nº 11.741/2008 e não sofreu qualquer alteração com a Lei nº 13.415/2017.

Disto isto, nessa seção estão previstas, ainda, as formas de desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio, que poderá ser articulada ao ensino médio ou subsequente a ele. Afirma o artigo 36-C que a educação profissional técnica de nível médio articulada ocorrerá de forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 2008b).

Como é possível perceber, a forma concomitante (item II do excerto acima) já possibilitava três arranjos distintos: na mesma instituição, em instituições distintas e mediante um convênio de intercomplementaridade com projeto pedagógico unificado. Ora, essas possibilidades já colocadas na LDB são enfatizadas a partir da Lei nº 13.415/2017, quando afirma que a formação técnica poderá ser realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições. Essa flexibilidade, já existente na Lei nº 11.741/2008, corroborada pela Lei nº 13.415/2017, é mais uma vez enfatizada nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, a Resolução MEC/CNE/CP nº 1/2021. Afirma a Resolução que os cursos de educação profissional técnica de nível médio poderão ser desenvolvidos nas formas integrada, concomitante, concomitante intercomplementar e subsequente, sendo que a concomitância intercomplementar é “desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado”. (BRASIL, 2021a).

É nessa seção, a IV-A, que também se encontra o artigo 40, que afirma que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular *ou*

por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho". (BRASIL, 1996a, grifos nossos). A análise desse artigo em perspectiva com o artigo 36-A que, como ressaltado acima, afirma que o Ensino Médio poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, evidencia que já existiam várias possibilidades de articular essa etapa de ensino com a educação profissional, inclusive permitindo a completa desarticulação.

Sobre a questão da educação a distância, com a atualização das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, a partir da Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, as possibilidades de transformação de parte da carga horária dessa etapa da educação em carga horária a distância também se esclarecem e tomam forma. Inicialmente, a Resolução reforça o que já estava colocado na Lei nº 13.415/2017 sobre a educação a distância e a parceria com instituições que realizem essa modalidade de educação:

As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial - mediada ou não por tecnologia - ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino. (BRASIL, 2018a, grifos nossos).

Na sequência, é definido que até 20% da carga horária total do Ensino Médio pode ser cumprida na modalidade a distância; no caso dos cursos noturnos, esse percentual pode ser ampliado para 30%; e na educação de jovens e adultos, pode chegar a 80%.

De acordo com a Resolução,

As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. (BRASIL, 2018a).

De tal forma, os arranjos já previstos antes da Lei nº 13.415/2017, considerando a preparação para o trabalho, nas formas de convênio entre instituições

a partir da concomitância, ganham maior terreno com a concomitância intercomplementar e com as possibilidades de convênio com instituições de educação a distância, sendo que essas últimas não precisam se limitar à preparação para o trabalho.

Outra mudança relacionada ao aumento da carga horária do Ensino Médio é o lançamento, pelo Ministério da Educação (MEC), do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), destinado aos sistemas estaduais de educação e ao Distrito Federal, e cujo objetivo principal é apoiar a ampliação da jornada integral. O programa é regulamentado, inicialmente, pela Portaria MEC nº 1.145/2016, sendo posteriormente exarados outros documentos orientadores: a Resolução MEC nº 7/2016, a Portaria MEC nº 1.023/2018 e a Portaria MEC nº 2.116/2019. Em seu conjunto, essa legislação trata de critérios, diretrizes e parâmetros para implementação e avaliação do programa, e da transferência de recursos para os estados e Distrito Federal.

A Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral destina-se às escolas estaduais e ao Distrito Federal, e alguns pontos dessa política são importantes para a compreensão do caráter das implicações da Lei nº 13.415/2017 no Ensino Médio. O primeiro refere-se à organização curricular das escolas participantes do programa. As Portarias MEC nº 1.145/2016 e nº 1.023/2018 definem que a proposta curricular das escolas participantes do programa deve apresentar, no mínimo, 300 minutos semanais dedicados à Língua Portuguesa, e outros 300 minutos semanais dedicados à Matemática. Considerando o mínimo de 200 dias letivos, conforme define a LDB, essa carga horária semanal se transforma em uma carga horária de 200 horas por ano, e de 600 horas, nos três anos do Ensino Médio, para cada disciplina. Assim, Língua Portuguesa e Matemática somariam 1.200 horas nos três anos do Ensino Médio, dentro da proposta curricular das escolas de Ensino Médio em tempo integral. Considerando ainda que a Lei nº 13.415/2017 limita a carga horária da BNCC a 1.800 horas, restariam apenas 600 horas durante todo o Ensino Médio para as outras áreas do conhecimento que fazem parte de um conjunto comum de conhecimentos. Assim, embora a própria Lei nº 13.415/2017 afirme que os

currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno¹¹, fica marcado que algumas áreas do conhecimento são mais enfatizadas, ou consideradas mais importantes do que outras.

Essa ênfase em algumas áreas do conhecimento, especificamente em Língua Portuguesa e Matemática, não se manifesta apenas na proposta das escolas de Ensino Médio em tempo integral, mas fica explícita ao se observar a definição de obrigatoriedade das disciplinas. Como apontado, a Lei nº 13.415/2017 define como disciplinas obrigatórias somente Língua Portuguesa e Matemática, enquanto anteriormente a obrigatoriedade estava posta para Sociologia e Filosofia. A Lei nº 13.415/2017 deu nova redação à LDB, alterando todo o artigo 36, incluindo o inciso IV que pela Lei nº 11.684/2008, incluía Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. A partir de então, essas disciplinas, mais Artes e Educação Física, devem aparecer somente como estudos e práticas¹².

A Língua Espanhola também perdeu espaço nos currículos a partir da reforma do Ensino Médio. A Lei nº 11.161/2005, que definia como obrigatória a oferta da língua espanhola nessa etapa da Educação Básica, foi revogada pela Lei nº 13.415/2017, que tornou obrigatória a Língua Inglesa, mas sem definir a série ou a quantidade de aulas¹³. A oferta da Língua Espanhola passou a ser de caráter optativo, “de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2017a).

Há, dessa forma, a valorização de algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras na proposta de organização curricular presente na Lei nº 13.415/2017, o que pode apontar para o comprometimento da formação integral dos

¹¹ O parágrafo 7º do artigo 35-A afirma que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. (BRASIL, 2017a). O apelo a uma formação integral aparece também em outros documentos, como na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018, no artigo 5º, inciso I, quando afirma que o Ensino Médio será orientado entre outros pontos, pela “formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. (BRASIL, 2018a).

¹² A ementa da Lei nº 13.415/2017, entre outros pontos, informa que é revogada a Lei nº 11.161/2005, que dava obrigatoriedade à Língua Espanhola no Ensino Médio. E ao alterar todo o artigo 36, deixa sem efeito a Lei nº 11.684/2008, que dava obrigatoriedade à Sociologia e Filosofia, embora. Ainda há uma contradição na definição de Artes e Educação Física como estudos e práticas ou como componente curricular obrigatório, que será tratada mais adiante.

¹³ A lei menciona que deverá ser ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (parágrafo 5º, do artigo 26), e que os currículos do Ensino Médio deverão contemplar, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa (parágrafo 4º, do artigo 35-A). (BRASIL, 2017a).

estudantes, apesar do aumento de carga horária total. Essa discussão sobre os limites que a reforma do Ensino Médio coloca à formação integral dos estudantes é realizada mais adiante. Por hora, importa destacar como a reforma faz um movimento de alterar, e mesmo limitar, a presença de determinadas disciplinas e áreas do conhecimento na organização curricular do Ensino Médio, mesmo com a proposição de aumento total da carga horária da referida etapa da Educação Básica.

Outra mudança significativa da reforma do Ensino Médio é a vinculação da sua organização curricular à BNCC, que traz vários desdobramentos para essa etapa de ensino. O texto da Lei nº 13.415/2017 coloca que a BNCC

[...] definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2017a).

Portanto, é a partir da BNCC do Ensino Médio, definida posteriormente pela Resolução MEC/CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que o currículo deve se organizar. Assim, a resolução e seus anexos definem as competências (entendidas como a mobilização de conhecimentos, conceitos e procedimentos), as habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), e atitudes e valores, para cada uma das áreas de conhecimento.

A concepção de uma base comum já estava presente na Lei de Diretrizes e Bases, no artigo 26, mantido pela Lei nº 13.415/2017:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996a).

Anteriormente à LDB de 1996, a ideia de uma base comum aparece na Constituição Federal de 1988, prevista para o Ensino Fundamental, e que posteriormente foi estendida ao Ensino Médio pelo Plano Nacional de Educação de 2014. (AGUIAR, 2018).

A presença da BNCC na reforma do Ensino Médio relaciona-se com outras duas mudanças mais imediatas e que merecem destaque. A primeira refere-se à

divisão do currículo entre uma parte dedicada para aquilo que deve ser comum a todos (BNCC) e os itinerários formativos. A segunda mudança associa-se ao estabelecimento de um limite de 1.800 horas para o seu cumprimento.

A divisão do currículo em dois momentos (BNCC e itinerários formativos) não estava prevista antes da reforma do Ensino Médio. O texto da LDB apenas previa, no artigo 26, como visto na citação acima, que o currículo deveria ser composto por uma base nacional e por uma parte diversificada. Esse conjunto (base nacional mais a parte diversificada) deveria somar, no mínimo, 2.400 horas ao final dos três anos do Ensino Médio. Contudo, a Lei nº 13.415/2017 demarcou dois momentos distintos da organização curricular: o primeiro deles destinado ao cumprimento da BNCC; e o segundo, aos itinerários formativos, informando inclusive um limite máximo de horas destinado à BNCC:

Art. 35. (...)

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

(...)

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017a).

Por esse arranjo, as 1.800 horas da BNCC devem ser complementadas por 1.200 horas dos itinerários formativos, até março de 2022, totalizando 3.000 horas. A carga horária total pode ainda chegar 4.200 horas, com 1.400 horas anuais, embora esse aumento não seja obrigatório por lei. Caso ocorra esse aumento, haverá um acréscimo de carga horária na parte flexível do currículo, uma vez que a BNCC apresenta um teto. Para além desses itinerários, como também já destacado, é prevista, ainda, a possibilidade da composição de um itinerário integrado, que comportaria elementos da BNCC e dos demais itinerários; no entanto, sempre observando o limitador de 1.800 horas da BNCC.

É certo que esse limitador de 1.800 horas definido na lei pode ser relativizado, pois os itinerários formativos, com exceção do itinerário da formação técnica e

profissional, correspondem às áreas de conhecimento da BNCC (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Assim, as áreas do conhecimento também poderiam ter presença nos itinerários formativos, e não somente na parte do currículo destinada à BNCC. No entanto, os itinerários formativos correspondem à parte flexível do currículo. É nesse espaço do currículo que ocorreria o desenvolvimento dos chamados projetos de vida do estudante, as certificações intermediárias, as qualificações profissionais e as vivências práticas do itinerário da formação técnica e profissional.

Com relação a esse arranjo da BNCC e dos itinerários formativos, importa destacar que a flexibilidade se encontra principalmente na parte dos itinerários formativos. A BNCC, tanto pelo seu limitador de 1.800 horas quanto pelo seu caráter altamente prescritivo, como poderá ser visto mais adiante, apresenta um aspecto significativamente rígido e de controle sobre o que se deve ensinar (e aprender).

Dentro de um contexto de flexibilização, o texto da Lei nº 13.415/2017 traz a possibilidade da organização do Ensino Médio em módulos, adotando o sistema de créditos com terminalidade específica. Especificamente para o itinerário da formação técnica e profissional, há a possibilidade de inclusão de vivências práticas e certificações intermediárias, conforme o parágrafo 6º do artigo 36:

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017a).

Para todo o conjunto do Ensino Médio, o parágrafo 10 do mesmo artigo 36 define que, “além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica”. (BRASIL, 2017a). Portanto, a possibilidade de terminalidade, seja de certificação intermediária para o trabalho, seja a partir de sistema de créditos, se faz presente em todo o Ensino Médio.

O artigo 23 da LDB, citado acima, não sofreu alteração com a Lei nº 13.415/2017. Ele permite diversas formas de organização da Educação Básica, na qual está incluso o Ensino Médio:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996a).

O que se ressalta, aqui, é que uma série de possibilidades de organização da Educação Básica, e não somente do Ensino Médio, já existia com a redação estabelecida no artigo 23: séries anuais, ciclos, semestres, que podem ser organizados com base em diversos critérios. A nova redação que o artigo 36 apresenta, nos seus parágrafos e incisos, a partir da reforma, não entra em contradição com o que já estava definido na LDB. Pelo contrário, reforça uma flexibilidade para o Ensino Médio, que já existia para a toda Educação Básica, ao permitir várias formas de *cumprimento das exigências curriculares*, primeiro com própria Lei nº 13.415/2017 ao possibilitar a adoção do sistema de créditos com terminalidade específica e, posteriormente, com a Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018, ao reafirmar a possibilidade de cumprimento da carga horária a distância na referida etapa de ensino, definindo os percentuais para tal carga horária. Portanto, dado que anteriormente já eram possíveis diferentes formas de organização a partir de vários critérios, agora essas várias formas podem ser organizadas em módulos com terminalidade específica, via sistema de créditos ou qualificação para o trabalho, bem como parte da carga horária do arranjo poderá ser cumprida a distância. Em síntese, analisando o que permanece na LDB (artigo 23) e o que se alterou (artigo 36), torna-se visível um quadro de flexibilidade do que já existia, e que ganha ênfase com a Lei nº 13.415/2017.

O novo texto dado à LDB também permite que o estudante concluinte do Ensino Médio curse mais um itinerário formativo. Assim, define o parágrafo 5º do artigo 36: “os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o *caput*”. (BRASIL, 2017a). Essa possibilidade de retorno ou permanência, no Ensino Médio, não estava dada antes da Lei nº 13.415/2017. Compreende-se, a partir da análise do parágrafo destacado, que mesmo após a conclusão dessa etapa da educação, o aluno poderá permanecer nesse nível de ensino para cursar outros itinerários formativos, ou mesmo buscar certificações intermediárias. Nessa alteração,

é possível encontrar uma descontinuidade: enquanto a nova redação aponta e aposta em uma permanência do estudante no Ensino Médio, em busca de novas certificações, o artigo 35, que define essa etapa como a final da Educação Básica, bem como suas finalidades, não é alterado. De acordo com o artigo 35,

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - 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;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996a).

No mesmo sentido, o artigo 22 afirma que

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, 1996a).

A redação do artigo 36, em perspectiva com os artigos 22 e 35, coloca em questionamento as finalidades da Educação Básica e do Ensino Médio. Não se considera, à luz do artigo 36, que há o fim de um ciclo em que todos e todas apresentam uma formação comum e indispensável para a cidadania, para o trabalho e para o prosseguimento dos estudos, como se depreende das finalidades apresentadas. O pressuposto do Ensino Médio como uma etapa final parece dar lugar a um ciclo contínuo em que sempre existe a necessidade de retorno e de aprimoramento, à maneira da metacompetência do “aprender a aprender”, como destaca Laval (2019). É dessa perspectiva que Lino (2017, p. 83) indica que “a reforma do ensino médio promove um esvaziamento de sentido deste nível de ensino, e o desconfigura como etapa da educação básica, que deveria ser comum”.

Finalmente, uma das alterações mais polêmicas que a Lei nº 13.415/2017 trouxe está na modificação do artigo 61, que trata dos profissionais da educação. A alteração refere-se à possibilidade de profissionais com notório saber atuarem como docentes no itinerário da formação técnica e profissional. O novo texto da LDB

complementa a definição que já existia referente aos profissionais da educação. O artigo 61, antes da Lei nº 13.415/2017, afirmava que são considerados profissionais da educação todos aqueles que estão em efetivo exercício na Educação Básica e tendo sido formados em cursos reconhecidos, e são:

- I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 1996a).

A esses incisos, a Lei nº 13.415/2017 incluiu mais dois:

- IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
- V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017a).

É possível observar que a definição de profissional da educação já era bastante ampla, admitindo nessa categoria portadores de diploma de vários níveis e modalidades, como o Ensino Médio, curso técnico, curso superior de graduação e pós-graduação, desde que relacionados a uma formação pedagógica. A novidade dos incisos inseridos pela reforma, principalmente o de número IV, fica por conta da não necessidade de o profissional da educação apresentar algum tipo de formação pedagógica, ou mesmo de formação acadêmica ou técnica, para atuar como docente no itinerário técnico e profissional, bastando, para isso, o reconhecimento de um *notório saber* pelos sistemas de ensino. Novamente, nesse ponto, é possível perceber a configuração de um quadro em que a flexibilidade ganha ênfase após a Lei nº 13.415/2017.

Convém destacar que outros estudos sinalizam vários antecedentes da Lei nº 13.415/2017, presentes na legislação, nas concepções e nas práticas desenvolvidas nos sistemas de ensino, e que foram centralizados no processo da reforma. Em outras palavras, já existiam elementos que acabaram ganhando força com a reforma, por

isso é possível falar em permanências. Nesse sentido, Cêa e Reis (2022, p. 75) afirmam que a Lei nº 13.415/2017 “encontrou em Alagoas antecedentes que serviram de terreno fértil para o acolhimento de práticas reformistas da última etapa da educação básica”. Da mesma forma, Monteiro e Lima (2022) asseveram como a política educacional para o Ensino Médio no Espírito Santo antecipou vários pressupostos presentes na reforma, destacando a intensificação das parcerias das escolas públicas com a iniciativa privada a partir de 2015. Ainda sobre as parcerias público-privadas na educação, Silveira *et al.* (2022) analisaram o Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI) presente na Lei nº 13.415/2017, destacando a influência dos setores empresariais e do Terceiro Setor nessas parcerias. Também enfatizaram que “a atuação das fundações e institutos privados, bem como sua lógica privada e de mercado para a educação pública, não é algo novo. Pelo contrário: é um projeto que vem sendo executado muito antes da reforma promovida pela Lei n. 13.415/2017”. (SILVEIRA *et al.*, 2022, p. 17). Assim, os autores e autoras apontaram uma série de leis e regulamentações que demonstram como os agentes privados ganharam influência no âmbito nacional da política educacional. Especialmente a partir dos anos 2000, demarcaram uma série de leis que favoreceram a atuação dos agentes privados¹⁴. Na mesma tendência dos estudos já citados, Ferreira e Cypriano (2022) apresentam dados e problematizações sobre a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de educação do Espírito Santo, e apontam como essa rede também antecipou vários aspectos da atual reforma¹⁵.

A partir desses apontamentos, um resumo das alterações e permanências da Lei nº 13.415/2017, no texto da LDB, pode ser estruturado da seguinte forma:

¹⁴ Entre essa legislação estão a Lei nº 11.079/2014, a Lei nº 12.766/2012 e a Lei nº 13.019/2014.

¹⁵ As autoras destacam as parcerias com o setor privado para organizar e pensar o projeto formativo da escola, o aumento do tempo de permanência nas escolas, e o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas às recomendações de organismos e agências internacionais.

QUADRO 1 - Alterações e permanências da Lei n.º 13.415/2017

Alterações dadas pela Lei nº 13.415/2017	Como era antes da Lei nº 13.415/2017
1.000 horas anuais até 2022	800 horas anuais
Obrigatoriedade das disciplinas de Português e Matemática em todas as séries do Ensino Médio.	Obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia em todas as séries do ensino médio.
Obrigatoriedade da oferta de língua inglesa.	Obrigatoriedade da oferta de língua espanhola (Lei nº 11.161/2005).
BNCC definindo direitos e objetivos de aprendizagem nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas.	Manutenção do artigo 26: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.
Divisão do currículo entre BNCC e itinerários formativos (linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, técnico e profissional).	Não havia previsão de separação do currículo em duas partes distintas. A base nacional comum deveria ser complementada por uma parte diversificada.
BNCC não pode exceder 1.800 horas.	Não havia limite para o cumprimento do estabelecido no Art. 26, sendo o mínimo de 2.400 horas.
Possibilidade de convênio com instituições de educação a distância, principalmente para o itinerário da formação técnica e profissional.	Fica mantida toda a Seção IV-A, que trata da educação profissional de nível médio, e que prevê, em seu Art. 36-A, parágrafo único, a possibilidade de cooperação com instituições de ensino especializadas em educação profissional (Lei nº 11.741/2008)
Possibilidade de organização do Ensino Médio em módulos, adotando o sistema de créditos com terminalidade específica. Possibilidade de reconhecimento de competências dos estudantes para cumprimento das exigências curriculares.	Mantém-se o Art. 36D, que prevê a obtenção de certificados intermediários de qualificação profissional na educação técnica de nível médio, quando o curso for organizado com terminalidades específicas. Também é mantido o Art. 23. “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.”
Possibilidade de o aluno concluinte do Ensino Médio cursar mais um dos itinerários formativos.	Manutenção da redação do Art. 35, que define o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica.
Profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino podem atuar como docentes no itinerário técnico e profissional.	O Art. 61 definia que são considerados profissionais da educação os que nela estiverem em efetivo exercício, e que são: “I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim”.

Fonte: O autor (2023).

Em síntese, as principais mudanças promovidas pela Lei nº 13.415/2017 são: aumento da carga horária; novas obrigatoriedades nas disciplinas; divisão do currículo entre a BNCC e itinerários formativos; estabelecimento de um teto para a BNCC; possibilidade de convênios com instituições de educação a distância; organização do Ensino Médio em módulos; possibilidade de certificações intermediárias com a inclusão de vivências e práticas de trabalho; reconhecimento de competências dos estudantes; possibilidade de continuar cursando um itinerário formativo após a conclusão do Ensino Médio; e docentes com notório saber no itinerário técnico e profissional. Essas mudanças, aliadas às permanências destacadas, dão ao Ensino Médio uma nova configuração, em que se desenha um quadro de flexibilidade que vai ganhando corpo a partir das novas regulamentações e dispositivos que surgem.

A análise da Exposição de Motivos da Medida Provisória nº 746/2016, que dá origem à Lei nº 13.415/2017, ajuda a revelar esse sentido buscado pelas mudanças (e permanências) propostas. Nessa Exposição de Motivos enviada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, ao então Presidente da República, Michel Temer, os principais pontos que justificariam a reforma seriam o currículo extenso e fragmentado, que afastaria os alunos da escola, aliado aos baixos *resultados* apresentados, como o baixo IDEB e a alta evasão no Ensino Médio. Em vista desses fatores, “propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular”. (BRASIL, 2016c). A flexibilização curricular é, portanto, um ponto nevrálgico na reforma do Ensino Médio.

No entanto, o exercício de comparação entre as mudanças e permanências realizado anteriormente faz notar que o Ensino Médio já era bastante flexível. A base comum era complementada por uma parte diversificada, organizada de acordo com os contextos regionais e locais; apenas três disciplinas eram obrigatórias (Sociologia, Filosofia e Língua Espanhola, sendo esta última obrigatória somente a oferta, e não em todas as séries); o Ensino Médio poderia se organizar em séries anuais ou semestrais, ciclos, semestres, ou em outro tipo de organização que o processo de ensino e aprendizagem exigisse. Com relação à educação profissional e técnica de nível médio, como já mencionado, toda a Seção IV-A da LDB foi mantida. Além das permanências já destacadas – a possibilidade de parceria com instituições de ensino

de educação profissional e a possibilidade de organização dos cursos em etapas com terminalidade –, as formas de articulação com a Educação Básica também permaneceram, podendo ocorrer mesmo em instituições distintas. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), que orienta as instituições de ensino para a oferta da educação profissional técnica de nível médio, apresentava, na sua 3ª edição, de 2014, última antes da reforma do Ensino Médio, o total de 227 cursos distribuídos por 13 eixos tecnológicos. Considerando todas essas possibilidades que já estavam presentes na LDB, cabe destacar o questionamento que Krawczyk e Ferretti (2017) fazem sobre a Lei nº 13.415/2017: qual o sentido de propor a flexibilização do Ensino Médio se essa etapa da educação já apresentava flexibilidade expressiva?

Para entender essa questão, buscando o sentido das mudanças e permanências, é necessário retornar, novamente, a um cenário mais amplo para problematizar a flexibilidade buscada pela reforma.

2.4 O SENTIDO DA FLEXIBILIZAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A flexibilidade, que parece ser a palavra de ordem para a sobrevivência na sociedade globalizada, está associada a um quadro de mudanças que tem referência no mundo do trabalho, e que se configura a partir da crise do fordismo no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 na Europa e nos países de capitalismo avançado. Os princípios fordistas, que são a produção em massa e a padronização, a rígida separação entre concepção e execução do trabalho, a especialização e parcelização das tarefas na linha de produção, já não davam mais conta de organizar a produção nos moldes exigidos pela acumulação capitalista. Portanto, era necessário substituí-los por princípios menos rígidos e mais flexíveis.

Entretanto, mais do que o fim da hegemonia dos princípios fordistas na organização da produção, a contestação de tais padrões é a expressão fenomênica de um quadro de crise capitalista mais amplo e complexo. (ANTUNES, 2002). Assim, os efeitos e consequências da crise do fordismo, e das alternativas para sua superação, vão além da esfera da produção. Nesse sentido, Harvey (1998) aponta que o fordismo não pode ser visto apenas como um conjunto de princípios organizadores da produção, mas implica em determinados padrões de consumo e estéticos, de concepção de trabalho e de força de trabalho, de contrato social, enfim,

de todo um complexo que integra a organização da produção às formas de sociabilidade.

Isto, de tal forma que os princípios flexíveis adotados para superar a crise do modelo fordista não se limitam à esfera da produção. A flexibilidade dos processos mediante a introdução massiva da tecnologia na linha de produção, aliada a novas formas de organizar o trabalho, é acompanhada pela flexibilidade no consumo, nas formas de contratação e de remuneração do trabalho, na vida social em geral, e mesmo na vida pessoal. É possível falar, então, segundo Harvey (1998), de um novo modo de produção baseado na flexibilidade: a acumulação flexível¹⁶. No entanto, a flexibilidade não significa apenas maior capacidade de adaptação, quebra da rigidez e aumento da liberdade, mas também, e sobretudo, desregulamentação, precarização, quebra da proteção social aos mais pobres. Em suma, o que Brown (2018) destacou como desvinculação dos sujeitos das redes de proteção e intervenção estatais.

Um breve exemplo pode ilustrar como a flexibilidade transforma-se em precarização, ou melhor dizendo, como a desregulamentação promovida pela flexibilidade transforma-se em precarização, justamente ao fragilizar ou anular as redes de proteção dos indivíduos. Assim, uma legislação trabalhista que preveja apenas uma forma de contrato da força de trabalho e uma série de direitos vinculados a esse contrato (salário-mínimo, férias, duração da jornada de trabalho, condições de trabalho, direito à aposentadoria), pode aparecer como empecilho às necessidades requeridas pelo momento da acumulação capitalista; mas, por outro lado, são esses direitos que podem garantir o amparo do indivíduo durante e após sua vida produtiva. No entanto, essa série de direitos é desregulamentada ou suprimida pela flexibilidade, ao tornar menos rígidas as regras relativas à contratação da força de trabalho, desfazendo esses vínculos que amparavam os trabalhadores. Esse movimento é caracterizado por um processo chamado *uberização*, que em linhas gerais refere-se à perda de direitos, garantias e proteções, caracterizando uma nova forma de controle, gerenciamento e organização do trabalho marcada pela transferência de riscos e

¹⁶ É importante a consideração de Harvey (1998), de que a adoção dos princípios flexíveis não significa a total superação do fordismo como princípio organizador da produção e orientador de um modo de regulação social. Segundo o autor, há sinais de mudanças e rupturas entre o fordismo e uma forma mais flexível de organizar a produção e as práticas políticas, econômicas e culturais.

custos para os trabalhadores. (ABÍLIO, 2020a; 2020b). Hoje, no Brasil, de acordo com a legislação trabalhista em vigor, um trabalhador que busque seu sustento trabalhando para alguma plataforma de entregas apresenta vínculos muito tênues, ou mesmo ausentes, que garantam a ele algum tipo de amparo ou proteção social. Há, portanto, um forte componente de desregulamentação e precarização embutido nos processos de flexibilização¹⁷.

É a partir dessa perspectiva que Ferretti e Krawczyk (2017) apontam para como a pretensão de flexibilizar o Ensino Médio presente na Lei nº 13.415/2017, somada ao caráter fortemente adaptativo ao modelo societário do capitalismo, pode ser vista mais como uma desregulamentação em direção à precarização e diminuição da responsabilização da esfera estatal do que como uma reforma educacional. Esse é o sentido da flexibilização da reforma, das mudanças e permanências que a Lei nº 13.415/2017 apresenta.

Contudo, se a argumentação aqui desenvolvida aponta para a precarização da educação e a desresponsabilização estatal como constituintes do sentido da reforma, legando ao indivíduo a responsabilidade por sua formação e pelo seu sucesso e da economia capitalista, faz-se necessário apontar onde e como tais elementos atuam e se manifestam. Em outras palavras, é necessário demonstrar em que medida ocorre a precarização e a desresponsabilização no contexto da reforma.

Um primeiro ponto desse movimento de precarização está na concepção de um currículo dividido em dois momentos distintos: um destinado ao cumprimento da BNCC e outro destinado aos itinerários formativos. Além de apontar para uma retomada da dualidade histórica na educação brasileira, essa proposta de divisão do currículo compromete uma formação mais integral, pois define dois momentos distintos de formação no Ensino Médio. Há um sentido de desarticulação latente na proposição da lei, que pode ser percebido pelas novas possibilidades dadas para o cumprimento das exigências curriculares e que se generalizam pelo Ensino Médio: as certificações intermediárias, a adoção de sistema de créditos, o reconhecimento de

¹⁷ As mobilizações dos entregadores, que ficaram conhecidas como *breque dos Apps*, durante o primeiro ano da pandemia do Covid-19, em 2020, são tentativas da categoria de conquistar melhores condições de trabalho e algum tipo de segurança e garantia de renda face ao processo de precarização (LOURENÇO FILHO, 2020). A mesma tendência é demonstrada pela tentativa de greve mundial dos motoristas da Uber, em maio de 2019. (ANTUNES, 2020).

competências dos estudantes, a inclusão de vivências e práticas de trabalho no itinerário técnico e profissional, a carga horária a distância ou mediada por tecnologia.

Ao limitar o tempo destinado à BNCC a 1.800 horas, a proposta de organização curricular da reforma reduz o que deve ser básico, o que deve ser comum a todos e todas. Estrutura-se uma distribuição limitada – 1.800 horas – do conhecimento socialmente produzido. É importante notar que, antes, era definido um mínimo para o que deveria ser comum (2.400 horas), e agora é definido um valor máximo. Há, portanto, uma restrição do que se deve ensinar e aprender. Apesar de só ser possível analisar o resultado da forma como os currículos serão organizados nos estados, municípios e escolas após a implantação da reforma, o certo é que haverá uma redução dos conteúdos comuns presentes na organização curricular, dado, de antemão, pela redução do tempo destinado a tais conteúdos.

As 1.800 horas da BNCC deveriam assegurar as aprendizagens essenciais que todos os estudantes necessitariam ter, contribuindo, assim, para a diminuição da desigualdade educacional. É o que traz, por exemplo, o documento do Ministério da Educação, intitulado Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base – Ensino Médio:

A BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. (BRASIL, 2018h, p. 15).

No entanto, Lopes (2018) assevera que não é possível estabelecer, ou mesmo considerar a existência de uma parte curricular pura, sem que esteja relacionado a contextos e sujeitos específicos. Mesmo aquilo que parece mais básico e universal, como ler e escrever, está submetido a inserções contextuais que provocam conflitos, produzem diferenças nas abordagens, nas formas como se inserem no mundo, na comunidade e nos indivíduos. Dentro desses termos, a suposta formação integral da reforma fica limitada a um básico que se pretende universal.

Ao definir o que deve saber todo e qualquer cidadão e cidadã, independentemente de sua condição sociocultural, política, econômica e individual, a BNCC “(...) reduz o direito de aprender à obrigação de aprender aquilo que dela conste e nada mais, cassando o direito dos estudantes de serem respeitados naquilo que

são, pensam, sabem e sentem”. (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019, p. 30). Ignoram-se, assim, conhecimentos externos ou anteriores à escolarização.

A limitação de 1.800 horas da BNCC também provoca uma disputa pelo espaço no currículo. Com isso, determinadas disciplinas e áreas do conhecimento podem ter presença diminuída ou mesmo desaparecer da formação dos estudantes. Essa limitação, associada ao fim da obrigatoriedade de determinadas disciplinas, promove uma clara redução e limitação da formação da juventude.

A outra parte do currículo destinada aos itinerários formativos também apresenta limitações para a construção de uma formação integral, que é um dos supostos objetivos da nova organização curricular proposta. Os itinerários formativos devem complementar as 1.800 horas da BNCC “por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares”. (BRASIL, 2017a). Cabe lembrar que a possibilidade de organização de itinerários formativos já estava prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (Resolução MEC/CNE/CEB nº 2/2012), mais precisamente no inciso XI do artigo 14:

XI - a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento. (BRASIL, 2012a).

No entanto, os itinerários apresentavam um caráter de complementação e enriquecimento do processo formativo. Eles não impediam a constituição de uma concepção de formação integral, pois não interferiam na carga horária da formação básica. (COSTA, 2021). Agora, estão apartados da formação básica, mas compõem obrigatoriamente a carga horária do Ensino Médio e correspondem à dimensão mais flexível do currículo.

A flexibilidade do arranjo curricular contida nos itinerários formativos indica uma suposta liberdade de escolha, por parte do estudante, no seu caminho formativo. Aqui, é possível resgatar o mote da flexibilidade no ataque às formas rígidas de burocracia, como aponta Harvey (1998). Ora, a liberdade de escolha tornaria a escola mais dinâmica e mais adequada às realidades dos estudantes, contribuindo, assim, para a diminuição da evasão e do abandono escolar e, conseqüentemente, melhorando os índices de permanência e conclusão. Essa alusão à escolha dos

estudantes, conferindo-lhes protagonismo em sua formação, aparece de forma significativa na Exposição de motivos da MP nº 746/2016, e foi bastante explorada pela propaganda oficial do Ministério da Educação quando da aprovação da Lei nº 13.415/2017. A Exposição de Motivos afirma que o estudante é *forçado a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias*, e que é preciso tornar o Ensino Médio mais atrativo, dando aos jovens a liberdade de escolher seu itinerário formativo.

A página no Ministério da Educação, em tópico destinado a perguntas e respostas sobre o Novo Ensino Médio, também enfatiza a escolha que estudantes poderão realizar e a forma como isso lhes confere um protagonismo e liberdade:

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes *poderão escolher* no ensino médio. [...]

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil *na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos*. [...]

A formação profissional e técnica será mais uma alternativa para o aluno. *O Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular*. (BRASIL, 2017d, grifos nossos).

No entanto, o texto da Lei nº 13.415/2017 em nenhum momento dispõe ou indica que os estudantes escolherão seus itinerários. Pelo contrário, condiciona a oferta dos itinerários à “relevância para o contexto local e [à] possibilidade dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2017a). A diversidade de oferta dos itinerários formativos está presente somente na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018, que define que os sistemas de ensino deverão garantir a oferta de mais de um itinerário por município. Não há qualquer garantia legal que a escola, ou mesmo o município, ofereça aos estudantes os cinco itinerários formativos. Ademais, o que é apresentado na Lei nº 13.415/2017 sobre as condições estruturais das escolas e dos sistemas de ensino, a Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018 também afirma no artigo 12, a respeito da organização dos itinerários, que é necessário “[...] considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino”. (BRASIL, 2018a).

Dessa forma, a oferta de itinerários estará limitada por essas condições materiais dos sistemas de ensino, incluindo o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Ministério da Educação, pois estão sob a vigência da Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita os investimentos públicos à inflação

em áreas sociais, incluindo a educação, pelos próximos 20 anos. Nessas condições, em última instância, evidencia-se que quem escolherá os itinerários formativos serão os sistemas de ensino e as escolas, e não os estudantes. A lógica da liberdade e do protagonismo dos estudantes presente em discursos e propagandas oficiais não encontra correspondência no quadro legislativo que referencia a oferta dos itinerários.

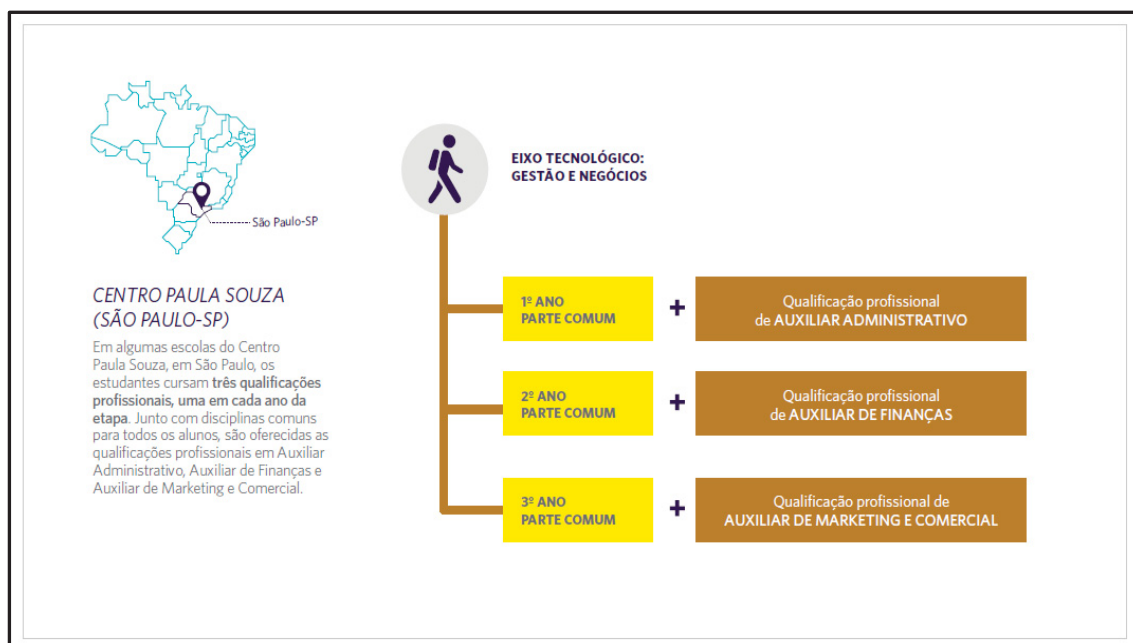
Ainda sobre a questão da escolha dos estudantes, é importante a observação de Ferreira, Santos e Gonçalves (2022), que afirmam que a reforma, ao contrário do que postula, diminui a possibilidade de escolha dos estudantes, pois o que ocorre é um encurtamento do tempo da formação necessária para fazer escolhas. Isso porque os estudantes devem optar por um dos itinerários, que supostamente os direcionará para o mercado de trabalho ou para o aprofundamento em uma área de estudo do seu interesse. Assim, a suposta flexibilidade do Ensino Médio, que poderia conferir possibilidade de escolha aos estudantes, torna-se sinônimo de precarização, uma vez que não se efetivam as oportunidades de escolha e há um encurtamento da formação.

No entanto, mesmo com a limitação ou inexistência da escolha dos estudantes, o itinerário formativo é a parte do currículo destinada à flexibilização, por excelência. É certo que, assim como as 1.800 horas da BNCC, as 1.200 horas dos itinerários também poderão ser cumpridas a partir de várias estratégias, como o reconhecimento de competências dos estudantes e a educação a distância. No entanto, a BNCC apresenta um caráter bastante normativo e prescritivo, enquanto o itinerário formativo, conforme destacado no exercício sobre as mudanças e permanências da reforma na LDB, é a parte do currículo destinada ao desenvolvimento dos projetos de vida do estudante, às certificações intermediárias, às qualificações profissionais, e às vivências práticas do itinerário da formação técnica e profissional. Ainda pelo conjunto das alterações postas pela Lei nº 13.415/2017, as 1.200 horas que compõem os itinerários poderão ser cumpridas a partir de várias estratégias, além das que já estão colocadas pela BNCC.

Uma dessas estratégias está no novo artigo 36, que coloca, no parágrafo 10, que “além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica”. (BRASIL, 2017a). Assim, considerando tais possibilidades, as 1.200 horas da parte flexível do currículo destinada aos itinerários formativos poderão ser fatiadas em várias partes organizadas em terminalidade específica. O exemplo a seguir (Figura 1)

é apresentado no documento chamado *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*, publicado pelo Ministério da Educação e que servia como subsídio para que as redes implementassem a reforma¹⁸. É apresentado o exemplo de organização do itinerário técnico e profissional, em que as 1.200 horas do itinerário são divididas, ou fatiadas, em três qualificações profissionais intermediárias, organizadas em etapas com terminalidade, garantindo aos estudantes um certificado de qualificação profissional em cada uma das etapas. São três certificações intermediárias com terminalidade específica dentro de um mesmo eixo tecnológico (auxiliar administrativo, auxiliar de finanças e auxiliar de marketing e comercial), sendo cada uma delas obtidas em uma série do Ensino Médio.

Figura 1 - Exemplo de organização do itinerário técnico profissional



Fonte: BRASIL, 2018f.

O movimento que ocorre a partir dessa perspectiva é de extrapolar a possibilidade de certificações intermediárias, dadas anteriormente somente para a educação técnica de nível médio, para os itinerários formativos e, por consequência, para o conjunto do Ensino Médio. O que antes era previsto apenas para uma modalidade dentro do Ensino Médio, passa a ser possível para toda a etapa. Para compreender o sentido desse movimento, é necessário atentar para a distinção entre

¹⁸ O guia está disponível no endereço eletrônico <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>.

a qualificação profissional, a habilitação profissional e a especialização profissional, que são os três tipos de cursos que existem na educação profissional técnica de nível médio.

Segundo a página do Ministério da Educação (BRASIL, 2018g), os cursos de qualificação profissional integram-se à organização curricular de uma habilitação profissional, e correspondem às saídas intermediárias, com carga horária mínima de 20% do previsto para a habilitação profissional. Os cursos de habilitação profissional, por sua vez, são os cursos técnicos de nível médio, que apresentam carga horária de 800, 1.000 e 1.200 horas, dependendo do tipo da habilitação profissional (técnico em química, técnico em agropecuária, técnico em informática etc.). Podem ser desenvolvidos de forma articulada ou subsequente ao Ensino Médio. Os cursos de especialização técnica são aqueles destinados a quem já possui uma habilitação técnica e devem apresentar carga horária mínima de 25% da habilitação profissional.

O Quadro 2 apresenta uma sistematização das modalidades e respectivas cargas horárias:

QUADRO 2 - Modalidade e carga horária da formação técnica

Modalidade	Carga horária
Habilitação profissional	800, 1.000 ou 1.200 horas
Qualificação profissional	Mínimo 20% de 800, 1.000 ou 1.200 horas
Especialização profissional	Mínimo 25% de 800, 1.000 ou 1.200 horas

Fonte: O autor (2023).

A Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as diretrizes curriculares para o Ensino Médio, a partir das mudanças provocadas pela Lei nº 13.415/2017, define que a habilitação profissional é “formalmente reconhecida por meio de diploma de conclusão de curso técnico, o qual, quando registrado, tem validade nacional”; e a qualificação profissional como “o processo ou resultado de formação ou desenvolvimento de competências de um determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho”. (BRASIL, 2018a). A Resolução MEC/CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que atualiza as diretrizes nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica, em consonância com a definição de qualificação profissional, por sua vez, determina a carga horária mínima para cada etapa de

qualificação profissional organizada com terminalidade no itinerário formativo técnico e profissional da reforma:

A carga horária mínima para cada etapa com terminalidade de qualificação profissional técnica prevista em um itinerário formativo de curso técnico é de 20% (vinte por cento) da carga horária mínima prevista para a respectiva habilitação profissional, indicada no CNCT ou em outro instrumento que venha a substituí-lo. (BRASIL, 2021a).

No caso do exemplo acima, apresentado a partir do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNTC), na sua quarta versão, define que as habilitações profissionais do eixo de gestão e negócios devem ter a carga horária mínima de 800 horas¹⁹. Assim, cada etapa de qualificação profissional deverá ter a carga horária mínima de 160 horas, que corresponde a 20% da habilitação profissional. O estudante que seguir por esse itinerário formativo poderá obter três certificações intermediárias de 160 horas cada, caso a instituição ofertante opte por seguir o mínimo indicado, totalizando 480 horas de preparo para o trabalho. As outras 720 horas que faltariam para completar o total de 1.200 horas do itinerário formativo podem ser preenchidas com outras possibilidades de cumprimento da carga horária, como os projetos de vida, as vivências práticas no ambiente de trabalho, e mesmo com atividades realizadas a distância, desde que estejam previamente definidas pelos sistemas ou redes de ensino. Na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018, os parágrafos 13 e 14 do artigo 17, que trata das formas de oferta e organização do Ensino Médio, apresentam uma boa síntese das possibilidades de cumprimento da carga horária:

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial - mediada ou não por tecnologia - ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino.

§ 14. As atividades referidas no § 13 devem ter carga horária específica de acordo com critérios previamente definidos pela instituição ou rede de ensino, observadas as normas dos sistemas de ensino e podem ser contabilizadas como certificações complementares e constar do histórico escolar do estudante. (BRASIL, 2018a).

¹⁹ O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos está disponível no site do Ministério da Educação, em <http://cnct.mec.gov.br/>.

Dessa forma, a carga horária correspondente ao itinerário formativo, seja ele da formação técnica e profissional ou não, podendo ser dividida de várias formas e em vários momentos. O parágrafo 15, subsequente aos parágrafos destacados acima, apresenta mais uma possibilidade de cumprimento da carga horária, ao definir o percentual de atividades realizadas a distância no Ensino Médio:

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. (BRASIL, 2018a).

Considerando a carga horária total do Ensino Médio, a partir de 2021 poderão ser realizadas, dessa forma, até 600 horas de atividades a distância (20% das 3.000 horas totais do Ensino Médio), o que equivale à metade da carga horária de um itinerário formativo.

Continuando na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018, o artigo 18 define que,

[...] Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino devem estabelecer critérios para reconhecer competências dos estudantes, tanto da formação geral básica quanto dos itinerários formativos do currículo, mediante diversas formas de comprovação, a saber:
I - avaliação de saberes;
II - demonstração prática;
III - documentação emitida por instituições de caráter educativo. (BRASIL, 2018a).

Assim é dada mais uma possibilidade de cumprir a carga horária e de reconhecer as competências dos estudantes, a partir da avaliação de saberes, da demonstração prática e de documentação emitidas por instituições educacionais. O artigo não define carga horária ou critérios, delegando aos sistemas de ensino essa responsabilidade.

Sobre essas possibilidades presentes na reforma, Moll (2017) demonstra preocupação, pois entende que elas podem resultar na troca do tempo de aprendizagem por um tempo de trabalho somente, principalmente para os jovens mais

pobres, uma vez que a experiência desse tipo de inserção demonstra que elas costumam responder muito mais às demandas da produção do que as demandas da formação. Em outras palavras, o rebaixamento e o esmaecimento do conhecimento científico na organização do Ensino Médio podem ocorrer para um segmento específico da população; isto é, justamente para aqueles estudantes que necessitam de uma inserção precoce no mercado de trabalho.

Tanto em relação à quantidade de carga horária que poderá ser cumprida a distância quanto em relação ao reconhecimento de saberes dos estudantes, é importante ter em perspectiva o aumento da carga horária do Ensino Médio para 1.000 horas anuais, que em algum momento deverá chegar a 1.400 horas, e como essas possibilidades agora dadas podem ser relevantes para as escolas e redes de ensino lidarem com esse aumento. Ademais, mais uma vez é necessário ressaltar que não é possível afirmar ou inferir que as escolas e redes de ensino se utilizarão dessas estratégias para o *cumprimento das exigências curriculares*, sendo somente certo apontar que tais estratégias de caráter flexibilizador têm presença mais marcante a partir da reforma, a qual disseminou uma flexibilidade que já existia, mas que ficava restrita a determinadas modalidades. Nesse movimento, a flexibilidade passou a adquirir lugar central na organização do Ensino Médio.

Especificamente em relação ao itinerário técnico e profissional, para além da desarticulação com a formação geral e básica que a divisão do currículo apresenta, pela perspectiva da carga horária destinada a cada um dos momentos organizados com terminalidade específica, é possível perceber que a formação presente nas qualificações profissionais é uma formação de caráter aligeirado, com poucas horas destinadas à capacitação e muitas possibilidades de cumprimento da carga horária, como as vivências práticas, as atividades a distância e o reconhecimento de competências. Essa preparação para o trabalho, dada de forma aligeirada e rápida, se sustenta muito mais por um apelo discursivo da formação para o trabalho como essencial para a juventude do que pelas demandas reais do mercado de trabalho. Isso porque a principal porta de entrada dos jovens no mercado de trabalho tem sido o emprego informal ou por conta própria (IPEA, 2020)²⁰, além do que a faixa etária dos

²⁰ O relatório técnico do IPEA indica que, no período entre 2012 a 2018, 53% dos jovens de 15 a 25 anos que entraram no mercado de trabalho o fizeram por meio do emprego informal. O relatório

18 aos 24 anos apresenta uma elevada taxa de desemprego. (IBGE, 2021)²¹. Nessas condições, a conquista de um lugar menos precário enquanto trabalhadores e trabalhadoras vai além da posse de determinados saberes e habilidades específicas por parte dos sujeitos.

Assim, sob a perspectiva da formação ou preparação para o trabalho, que é uma das finalidades do Ensino Médio, é necessário considerar que o itinerário da formação técnica e profissional não é mesma coisa que a educação profissional técnica de nível médio. Logo, o itinerário da formação técnica e profissional não corresponde ao curso técnico de nível médio (habilitação profissional). É claro que existe a coincidência de alguns elementos, como a preparação ligada mais diretamente ao exercício de atividades profissionais e técnicas. No entanto, como já destacado, a reforma não altera a Seção IV-A da LDB, que trata da educação profissional técnica de nível médio, mas inclui, com o itinerário da formação técnica e profissional, a possibilidade de alguma formação técnica ou preparação para o trabalho durante o Ensino Médio. Por isso é importante ressaltar que, antes da reforma, somente na educação profissional técnica de nível médio existiam condições legais de obtenção de certificados de qualificação profissional em cursos organizados em etapas com terminalidade.

A distinção entre habilitação profissional e qualificação profissional, destacada anteriormente, é crucial, pois deixa claro que a qualificação profissional, além de ser mais rápida, está mais referenciada no mercado de trabalho. De tal forma que não se pode confundir a qualificação profissional obtida nos itinerários formativos por meio de certificações intermediárias com cursos técnicos de nível médio. Como alertam Piolli e Sala (2020, p.79):

Temos que ter claro que o itinerário técnico e profissional não se confunde com o oferecimento de cursos técnicos, ou de habilitação profissional técnica de nível médio, mas que poderá ser oferecido por diferentes arranjos e saídas intermediárias que significarão um aligeiramento da formação profissional de parte dos nossos jovens. Desse modo, os estudantes poderão cumprir o itinerário de formação técnica e profissional fazendo vários pequenos cursos de qualificação profissional que não busquem promover “o desenvolvimento

também aponta o aumento do desemprego dos jovens (15 a 25 anos) e aumento do tempo de desemprego a partir de 2015.

²¹ Os dados da PNAD contínua (IBGE) mostram que a taxa de desocupação para a faixa de 14 a 17 anos atingiu 42,7%; e 29,8% para a faixa etária dos 18 a 24 anos, no último trimestre de 2020. Desde 2012, estas faixas etárias apresentam as taxas de desocupação mais elevadas.

da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços”, como os cursos técnicos, mas que objetivem apenas “propiciar o desenvolvimento de competências básicas ao exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho” em cursos curtos de qualificação profissional.

É nesse sentido que as duas resoluções exaradas após a reforma do Ensino Médio também marcam a diferença entre cursos técnicos de nível médio e o itinerário técnico e profissional. A Resolução MEC/CNE/CP nº 1/2021 estabelece, em seu artigo 16, parágrafo 1º, que a habilitação profissional técnica é “uma das possibilidades de composição do itinerário da formação técnico e profissional no Ensino Médio”. (BRASIL, 2021a). A Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018 afirma, no artigo 15, que “na organização do itinerário de formação técnica e profissional podem ser ofertados tanto a habilitação profissional técnica quanto a qualificação profissional, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas”. (BRASIL, 2018a). Assim, tanto um curso técnico de 800 horas quanto uma qualificação profissional de 160 horas são considerados formação técnica e podem compor o itinerário técnico e profissional. Faz-se necessário, mais uma vez, perguntar em que medida uma formação profissional aligeirada como a que pode acontecer nas certificações intermediárias do itinerário técnico e profissional contribui para a inserção menos precária da juventude, principalmente a mais pobre e periférica, no mercado de trabalho, e para a formação integral dos estudantes, que também é um dos princípios do Ensino Médio.

É importante, ainda, considerar que a certificação intermediária de qualificação profissional, antes da Lei nº 13.415/2017, estava circunscrita à formação de uma habilitação profissional em curso técnico de nível médio. Isso significava, por exemplo, que um curso técnico de nível médio em agroecologia, que apresentava carga horária mínima de 1.200 horas, segundo o CNTC, poderia prever uma qualificação profissional, via certificação intermediária de 240 horas (correspondendo a 20% da habilitação profissional), de auxiliar de agroecologia ou de auxiliar de agricultura. No entanto, essas qualificações estavam inseridas no perfil profissional da habilitação profissional técnica, que apresenta um conjunto complexo e interligado de

conhecimentos, atribuições e práticas profissionais²². O que a reforma do Ensino Médio faz é retirar a qualificação profissional do contexto da habilitação profissional, colocando-a de forma desarticulada em algum momento da parte flexível do currículo, que são os itinerários. Nesse movimento, a formação técnica adentra o Ensino Médio regular de forma rebaixada e aligeirada, a partir da centralidade que a flexibilidade passa a apresentar após a reforma. Assim, evidencia-se um processo de precarização da formação, ao limitar o acesso aos conhecimentos comuns e fatiar o itinerário técnico e profissional com as certificações intermediárias, com o reconhecimento de competências, a carga horária a distância e as vivências práticas no ambiente de trabalho.

Outro movimento que a reforma do Ensino Médio realiza, e que caminha no sentido da precarização, é a ênfase conferida a algumas áreas de conhecimento, como a já destacada obrigatoriedade de Português e Matemática em todas as séries do Ensino Médio, restringindo a formação de caráter mais integral, mesmo na parte comum do currículo que é a BNCC. Essas áreas enfatizadas são justamente aquelas que apresentam relação com os testes em larga escala, exacerbando a lógica de que tudo o que não puder ser medido é considerado supérfluo e dispensável. (FREITAS, 2018). Assim, disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física ficarão com espaço limitado, tanto pela disputa que ocorrerá pela carga horária, já que a BNCC apresenta o limite de 1.800 horas, quanto pela concepção de formação presente na organização do currículo, pois a partir da noção de competências, o conhecimento fica atrelado à lógica do trabalho e da empregabilidade. (SILVA, 2008; 2017).

Desse modo, conhecimentos que não podem ser diretamente instrumentalizados, seja para a aferição em testes, seja para a utilização no trabalho

²² O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos define, para o curso técnico em agroecologia, além da carga horária mínima de 1.200 horas, uma série de leis que devem ser observadas na organização do curso, a estrutura mínima que a instituição ofertante deve apresentar, e uma relação de 28 atribuições ligadas ao perfil profissional de conclusão, como “planejar, organizar, dirigir e controlar a produção agrícola de forma sustentável, analisando as características econômicas, sociais e ambientais; elaborar e executar projetos de sistemas agroecológicos de produção agropecuária e agroextrativista e sistemas orgânicos de produção, aplicando as Boas Práticas de Produção Agrícola (BPA); planejar, organizar e monitorar atividades de exploração e manejo do solo, das matas e das florestas de acordo com suas características, com as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais”, entre outras. (Brasil, 2020b).

ou relacionados à empregabilidade, não são importantes. Constituído-se, assim, uma concepção estreita de educação e de formação.

Ainda há que se considerar o caráter privatizante que a reforma apresenta, ao alargar a possibilidade de parcerias com instituições, inclusive as privadas e de educação a distância, para a oferta dos itinerários formativos. Sobre tais parcerias, é preciso levar em conta que mais do que um processo de colaboração e cooperação, pois elas se apresentam como um processo de privatização, mediante a subordinação da educação financiada pelo Estado aos interesses econômicos do setor privado. (ADRIÃO, 2018). Assim, o Estado deixa de ser o responsável direto pela educação, transferindo à esfera privada a responsabilidade, atribuições e recursos para a garantia desse direito. Como visto anteriormente, não é outro o sentido atribuído por Freitas (2018) às reformas educacionais dos últimos 20 anos em vários países, que visam a abrir caminho para a privatização da educação, com a definição de currículos e bases curriculares que sirvam como padrões para as avaliações em larga escala.

Na mesma direção, ao mapear e problematizar quem foram os sujeitos que influenciaram a construção e a implementação da BNCC, Caetano (2019) chama a atenção para o protagonismo do empresariado nacional e internacional e de sujeitos individuais, que ora estão no mercado, ora estão no Estado, definindo, conduzindo e influenciando as políticas públicas. Configura-se, assim, um processo de privatização, por dentro e por fora do Estado, abrindo um grande mercado para livros didáticos, formação e treinamento de professoras e professores. Essa *intencionalidade* presente na BNCC também é assinalada por Macedo (2018).

Corroborando com essas análises, Fornari e Deitos (2021) analisam o empréstimo de 250 milhões de dólares, tomado pelo governo de Michel Temer junto ao Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e ao Banco Mundial (BM), para financiar a reforma. Esse empréstimo implica a contrapartida de 1.327 milhões de dólares por parte do governo brasileiro, assim totalizando a soma de 1.577 milhões de dólares para financiar a reforma. Os autores elencam como esse montante deve ser distribuído por dois componentes, dado ao acordo de empréstimo firmado: 1.548 milhões de dólares devem ser destinados para as revisões dos currículos e a implementação das escolas em tempo integral (componente 1); e os outros 29 milhões deverão ser direcionados para a contratação de assistências técnicas com o objetivo de assessorar o MEC e as secretarias estaduais de educação

na execução das atividades do Novo Ensino Médio (componente 2). Cabe notar, como fazem os autores, que nos dois componentes existe a possibilidade de atuação do setor privado. Com essa possibilidade, Carvalho (2019, p. 61) assevera que

Outra consideração importante nas novas relações entre público e privado refere-se à abertura para as diversas modalidades de parcerias, dentre as quais a cooperação técnica, as assessorias e as consultorias de empresas para os governos, o que influencia as agendas e a tomada de decisões, bem como a gestão pública, por meio de relatórios, de recomendações e de diagnósticos alinhados à possibilidade lucrativa.

Promove-se, dessa forma, um crescente envolvimento da classe empresarial na educação pública brasileira, seja executando e fornecendo serviços e *soluções* privadas, ou participando da formulação e encaminhamento das próprias políticas públicas.

A presença da BNCC na atual reforma também implica um movimento de atrelar a base a parâmetros de qualidade na educação baseado em modelos privados de gestão. Macedo (2014), focando a análise ainda na proposta de criação da BNCC e nos agentes públicos e privados que então participavam do debate logo após a finalização e divulgação do Plano Nacional de Educação em 2014, aponta que, dos vários sentidos construídos em torno da BNCC, destacou-se aquele que a vincula aos processos de avaliação em larga escala, caracterizado por um movimento de estabelecimento de padrões e critérios avaliativos. A qualidade da educação relaciona-se, dessa forma, à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido e, conseqüentemente, ao alcance de bons resultados em avaliações de larga escala. (LOPES, 2018). No mesmo sentido, Silva (2015) assevera que a padronização é contrária ao exercício da liberdade, cerceando a autonomia de escolas, educadores e estudantes. Ainda, a definição de um currículo único e nacional face às avaliações em larga escala acabam configurando uma lógica paradoxal: a BNCC passa a definir os conteúdos da avaliação e a avaliação passa a definir os conteúdos que serão ensinados. Essa crítica também é realizada por Lopes (2018), que aponta que a homogeneização da BNCC só levará à melhora na qualidade da educação enquanto qualidade for entendida como resultado positivo nas avaliações em larga escala. Nesse entendimento, o currículo passa a ser dirigido pelas avaliações.

Objetivamente, a BNCC é definida a partir de códigos alfanuméricos que se referem às habilidades que as competências específicas que cada área de conhecimento deve desenvolver nos estudantes, e que, por sua vez, estão englobadas pelas competências gerais da Educação Básica. Dessa forma, cada área de conhecimento apresenta uma listagem de competências específicas, esmiuçadas por uma lista de habilidades apresentadas pelo código alfanumérico que define o que deve ser ensinado, em que etapa e série deve estar, e qual sua localização dentro do universo das habilidades que devem ser desenvolvidas²³. Esse caráter altamente prescritivo e controlador do que se deve aprender e ensinar, agora apresentado, difere de outros documentos que definiam uma base para a educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 e mesmo a LDB de 1996, antes das alterações propostas pela reforma. (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019).

A partir da BNCC, conforme já anunciado, há uma retomada do discurso e da concepção de competências na organização do Ensino Médio. Como demonstra Silva (2018), as disputas em torno dos sentidos e finalidades dessa etapa da Educação Básica, presentes nas propostas e marcos normativos, remetem a discursos, concepções e práticas desvelados nos marcos legais da década de 1990 (Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 e Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999). Esses marcos apresentavam uma concepção de conhecimento limitado a dar respostas a situações de trabalho ou do cotidiano, adequando-se a uma lógica do mercado e restringindo a formação para a autonomia. A noção de competência presente na BNCC reedita tais concepções, remetendo a uma formação administrada, com controle do que se aprende e de como se usa. Por fim, os critérios para a organização do currículo ancoram-se em parâmetros de eficiência e produtividade buscados no processo produtivo.

Analisando os documentos orientadores do sistema de ensino brasileiro, principalmente aqueles produzidos a partir da década de 1990, Ciavatta e Ramos

²³ O exemplo a seguir é retirado do material disponível no site do Ministério da Educação, que define a Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Assim, tem-se o código EM13LGG103. Nesse código alfanumérico, “o primeiro par de letras indica a etapa do Ensino Médio (EM); o primeiro par de números (13) indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do ensino médio (primeiro ao terceiro ano); a segunda sequência de letras indica a área (três letras) ou o componente curricular (duas letras); os números finais indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números)”. (BRASIL, 2018h, p. 34).

(2012) demonstram como as reformas e mudanças na educação brasileira apresentam como finalidade a adaptação à realidade instável e incerta da forma de organização do trabalho no atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista. No mesmo sentido, Silva (2017) demonstra como a noção de competências presente nos textos de políticas curriculares a partir da década de 1990 encontra seu fundamento nas demandas que o processo produtivo flexível coloca para o processo formativo.

Assim, o ingresso e a permanência no mercado de trabalho, única possibilidade de sociabilidade para a parcela mais pobre da população, dependeria que os jovens, futuros trabalhadores, desenvolvessem determinadas *competências*, tais como a capacidade de trabalhar em equipe e de forma colaborativa, adaptando-se às constantes mudanças e às incertezas, ao uso do raciocínio lógico e do pensamento autônomo, à mobilização da criatividade e do conhecimento para a resolução de problemas, entre outras capacidades. Constitui-se, assim, uma proposta pedagógica orgânica às demandas de uma sociedade que se sustenta cada vez mais no trabalho flexível e precarizado. (ABÍLIO, 2020a; FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020; SENNETT, 2012).

Dessa forma, a nova roupagem flexível dos arranjos produtivos e da organização da produção é que ditariam a necessidade de transformação no processo formativo:

Com base nas exigências de formação profissional eram justificadas, assim, as necessidades de mudanças nos processos formativos que ocorriam no espaço escolar. Neste contexto aparece o uso da noção de competências como sendo capaz de comportar os significados das mudanças a serem implementadas. Desta perspectiva, competência é então definida como sendo a capacidade produtiva de um indivíduo, possível de ser medida em termos de seu desempenho real. (SILVA, 2017, p. 40).

Essas novas *competências* da era da flexibilidade estariam em oposição às rotinas tayloristas-fordistas da organização do trabalho, como o trabalho repetitivo e rotinizado ao longo do processo e ao longo da vida, a especialização das funções e a rígida separação entre planejamento e execução das tarefas, privilegiando o trabalho braçal e heterônomo da grande massa de trabalhadores. (HARVEY, 1998). Nesse sentido, mesmo restritas e necessárias para uma dimensão da vida social, que é a

empregabilidade, as competências foram estendidas a todas as dimensões e passaram a ser entendidas como o elemento central de toda organização do ensino.

Seguindo a tendência apontada por Silva (2017, 2018), é perceptível como a retomada do discurso das competências ocorre não apenas na BNCC, mas em outros documentos que complementam e regulamentam a LDB, e que vêm no rastro da Lei nº 13.415/2017. A Resolução MEC/CNE/CP nº 1/2021 é um desses documentos. Essa resolução substitui a Resolução MEC/CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, e a Resolução MEC/CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002, que definiam, respectivamente, as diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio e as diretrizes para os cursos superiores de tecnologia. Embora não estivessem ausentes das resoluções anteriores, as competências apresentam um lugar mais central na nova resolução, o que torna a formação do estudante mais alinhada às demandas do mundo produtivo.

Na Resolução MEC/CNE/CEB nº 6/2012, a noção de competências não era elemento central, compondo um conjunto único com os conhecimentos e os saberes. Assim, a primeira presença dessa noção encontrava-se no artigo 5º:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e *competências* profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. (BRASIL, 2012a, grifo nosso).

Mais adiante, no artigo 6º, que definia os princípios da educação profissional técnica de nível médio, novamente a competência aparece ao lado de conhecimentos e saberes, compondo a identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que devem contemplar “[...] conhecimentos, *competências* e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais”. (BRASIL, 2012a, grifo nosso). Nos dois exemplos, o termo competência compõe a finalidade e o princípio da educação profissional junto com conhecimentos e saberes.

Na nova resolução, a primeira menção à noção de competência também está presente no artigo que define os princípios norteadores da educação profissional e tecnológica. Dessa forma, no artigo 3º, o inciso IV define que um desses princípios se refere à

[...] centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de *competências* profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia. (BRASIL, 2021a, grifo nosso).

Depreende-se, da interpretação do inciso, que tanto o trabalho enquanto princípio educativo quanto os objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem convergem para o desenvolvimento de competências profissionais. O artigo 7º define, em seu parágrafo 3º, o que se entende por competência profissional: “[...] a capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2021a). A competência aparece como o elemento central que agrega e aciona vários outros elementos (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções).

Essa definição de competência é praticamente a mesma que aparece na Resolução MEC/CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a BNCC do Ensino Médio. No entanto, na resolução de 2021, a definição de competência se complexifica e se especializa, incluindo a dimensão das chamadas competências socioemocionais, que não estavam presentes na definição de competências da BNCC. Assim, no artigo 20, que trata da estruturação dos cursos com base nos princípios norteadores, é enfatizado como essa dimensão das competências deve ser uma intencionalidade na formação:

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. (BRASIL, 2021a).

A inclusão das competências socioemocionais como uma intencionalidade na formação é reflexo da extensão do controle promovido pela *formação administrada* da BNCC. Tal extensão implica a formatação das subjetividades dos estudantes, sempre tendo como parâmetro o homem produtivo e o trabalhador flexível. Emoções, hábitos,

sentimentos e valores podem ser padronizados e, por consequência, podem ser avaliados e julgados. Nesse sentido, para Freitas,

A padronização dos objetivos de ensino e, por consequência, dos conteúdos de aprendizagem, atinge o desenvolvimento cognitivo, mas não somente, pois as bases nacionais curriculares têm incluído as chamadas “habilidades socioemocionais”, ampliando o grau de padronização em direção a hábitos e atitudes sociais dos estudantes [...]. Este movimento em direção ao que é “correto” socialmente (p. ex. “ser cooperativo, resiliente”) cria, pelo oposto, o que “não é correto” e fornece, ao mesmo tempo, as bases para o julgamento moral dos estudantes. (FREITAS, 2018, p. 113, grifos do autor).

Há, portanto, a tentativa de *calibrar* sentimentos, emoções, hábitos e valores para a dose e o tipo adequados à acumulação capitalista e ao futuro incerto e complexo que aguarda os estudantes. (LEMOS; MACEDO, 2019). Nesse movimento, as competências socioemocionais podem mesmo suplantar as competências cognitivas, tornando-se centrais na organização do currículo. É o que demonstram Goulart e Alencar (2021), ao analisar a implantação da reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. A partir de uma forte atuação de organismos privados e da articulação entre padronização e flexibilidade curricular, configura-se uma concepção de formação que aponta para um “novo trabalhador que aceite a competição, o empreendedorismo, a flexibilidade e a autogestão como elementos viáveis para uma ocupação marcada pela precariedade”. (GOULART; ALENCAR, 2021, p. 22). Essa é a formação desejável, na visão dos agentes privados que impõem os conteúdos à escola pública, dentro de um processo de privatização endógena identificado pelos autores.

No movimento que traz para um lugar mais central na organização do Ensino Médio, a noção de competência, é possível identificar um processo de rebaixamento daquilo que se aprende na escola. A Lei nº 13.415/2017, e depois as duas resoluções que atualizaram as diretrizes curriculares para o Ensino Médio e para a educação profissional e tecnológica, promovem um processo em que o conhecimento científico vai perdendo espaço e centralidade na organização do currículo. Os conhecimentos científicos e, partir deles, a possibilidade de construção de uma compreensão crítica da realidade, que deveriam ser elementos centrais em um processo que se orienta pela formação, cedem lugar às competências para “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, e elas, por sua vez, abrem espaço para as competências socioemocionais, que devem

potencializar a “assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas”. (BRASIL, 2022). Krawczyk e Zan (2021) apontam como diferentes setores, entre eles aqueles que foram protagonistas no processo de definição e implementação da BNCC, além de agências das Nações Unidas e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostram-se cada vez mais interessados na identificação de tais competências para que possam ser mensuradas e ensinadas na escola.

Inseridas no contexto das reformas neoliberais, nas quais o indivíduo se encontra cada vez mais desvinculado de laços de proteção social (DARDOT; LAVAL, 2016; BROWN, 2018; LAVAL, 2019), as competências socioemocionais acabam figurando como a chave para um suposto sucesso ou para a sobrevivência do sujeito. Essa é a hipótese das autoras (KRAWCZYK; ZAN, 2021) com relação à presença marcante das competências socioemocionais que se fundem nas características de um indivíduo resiliente, capaz de se adaptar e superar as crescentes mudanças dos arranjos flexíveis (HARVEY, 1998), principalmente aqueles que ocorrem no mundo do trabalho. Esse movimento não é inaugurado somente na atual reforma do Ensino Médio, mas vem sendo gestado em processos que se desenvolvem desde a década de 1990:

Temos como hipótese a existência de um movimento crescente no campo educacional, que visa convencer-nos de que o melhor a ser feito neste momento é atuar para que crianças e jovens cultivem a resiliência como forma de se adaptar às mudanças estruturais que avançam sobre os direitos e a organização social. (KRAWCZYK; ZAN, 2021, p. 118).

Outro movimento que ocorre na reforma do Ensino Médio é identificado por Goulart e Alencar (2021), consiste na articulação entre padronização e flexibilização. A reforma e seus complementos articulam, contraditoriamente, o par flexibilidade/controle. Em outras palavras, ao mesmo tempo que se exige mais diversidade, agilidade, adaptação e plasticidade de currículos, trajetórias e subjetividades, apresentam-se mecanismos de padronização, vigilância e fiscalização acerca do como e quando se aprende, de acordo com a BNCC. A relação entre flexibilidade e controle é mais um aspecto da submissão da escola à lógica do mercado, e que Laval (2019) chama de hibridização, que mescla a flexibilidade,

aspecto do mercado, e aspectos do controle burocrático associado ao controle da produtividade:

[...] a escola que vem se desenhando é cada vez mais parecida com uma empresa “a serviço de interesses muito diversos e de uma clientela ampla”, para usarmos a expressão da OCDE, o que leva a se diversificar, de acordo com o mercado local e as “demandas sociais”. De outro lado, ela aparece como uma supermáquina social dirigida de cima por um “centro organizador” diretivo e poderoso, que, por sua vez, é comandado por estruturas internacionais e intergovernamentais que definem de maneira uniforme os “critérios de comparação”, as “boas práticas” gerenciais e pedagógicas, “os conteúdos apropriados” correspondentes às competências exigidas pelo universo econômico. (LAVAL, 2019, p. 23, grifos do autor).

Assim, é preciso levar em conta que, na reforma do Ensino Médio, há uma relação de complementaridade entre flexibilização e padronização: a BNCC fixa objetivos de aprendizagem, onde e como devem ser ensinados, ao mesmo tempo que o currículo abre espaço para o *protagonismo juvenil*, permitindo ao estudante que construa seu percurso formativo a partir de um *projeto de vida*. Dessa forma, configura-se uma organização do currículo que atende os requisitos das avaliações em larga escala (SILVA, 2015; FREITAS, 2018; CAETANO, 2019; OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019) através da padronização das 1.800 horas da BNCC, mas também se garante a formação do estudante para práticas laborais cada vez mais precárias e informais. (GOULART; ALENCAR, 2021). Por isso, a relação entre flexibilização e padronização na reforma não é apenas contraditória, mas também é uma relação de complementaridade.

Finalmente, cabe destacar um último ponto em relação ao arranjo entre a BNCC e os itinerários formativos e a respectiva correspondência com a presença das competências socioemocionais e o movimento de flexibilização e padronização da reforma. Como já destacado em vários momentos, a Lei nº 13.415/2017 divide o currículo nesses dois momentos, BNCC e itinerários, e define Português e Matemática como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio, mais a presença da disciplina de Inglês em algum momento dos três anos. Nos marcos legais, essas são *obrigatoriedades* centrais. No entanto, cabe notar que, mais uma vez, um elemento que parece periférico acaba tornando-se central pelas questões que mobiliza. Trata-se do projeto de vida. É certo que existe a ênfase, também já destacada, aos protagonismos juvenis e ao projeto de vida, tanto na Lei nº

13.415/2017, quanto nas demais leis e documentos. No entanto, em nenhum momento se define que o projeto de vida deva ser um componente curricular obrigatório.

Eis o que dizem os pontos mais significativos dessas leis e documentos sobre o projeto de vida. Começando pela Lei nº 13.415/2017, no artigo 35-A, parágrafo 7º:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu *projeto de vida* e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017a, grifo nosso).

Na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018, a primeira menção ao projeto de vida aparece no artigo 5º, que define os princípios orientadores do Ensino Médio. Logo após o primeiro princípio, que é a formação integral do estudante, “expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”, vem o projeto de vida “como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante”. (BRASIL, 2018a).

Logo em seguida, no artigo 6º, inciso I, o projeto de vida aparece vinculado à definição de formação integral:

Formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu *projeto de vida*. (BRASIL, 2018a, grifo nosso).

Esse mesmo sentido aparece no artigo 8º, que apresenta critérios sobre a proposta curricular do Ensino Médio, afirmando que, entre outros pontos, tal proposta deve “considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. (BRASIL, 2018a). Portanto, mais uma vez o projeto de vida está atrelado à formação integral, fazendo parte dela.

Continuando na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018, ao versar sobre a organização dos itinerários formativos a partir das áreas de conhecimento e da formação técnica e profissional, afirma-se que,

A critério dos sistemas de ensino, os currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante como forma

de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao *projeto de vida* do estudante. (BRASIL, 2018a, grifo nosso).

Aqui, o projeto de vida, enquanto projeto do estudante, parece figurar como um possível princípio sobre o qual pode se assentar parte da organização curricular do Ensino Médio. Assim, uma vez que o estudante construa (ou tenha) um projeto de vida, é possível ampliar a carga horária do itinerário escolhido levando em conta as competências eletivas que esse estudante possui.

Na BNCC, o projeto de vida insere-se entre as dez competências gerais da Educação Básica. No Ensino Médio, no documento *Base Nacional Comum Curricular, Educação é Base: Ensino Médio* (BRASIL, 2018h), que apresenta a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio, o projeto de vida também aparece ligado a uma suposta formação integral do estudante:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu *projeto de vida*. (BRASIL, 2018h, p.15, grifo nosso)

O *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*, material elaborado pelo Ministério da Educação para auxiliar as redes no processo de implementação da reforma, destaca e apresenta o projeto de vida como uma orientação vocacional e profissional:

Considerando as competências gerais da BNCC e a LDB, as redes deverão definir estratégias para trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, como orientação vocacional e profissional e preparação para o mundo do trabalho, atividades para trabalhar a capacidade dos estudantes de definirem objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã, de se organizarem para alcançar suas metas, de exercitarem determinação, perseverança e autoconfiança para realizar seus projetos presentes e futuros. Este também pode ser um espaço importante para ajudar os estudantes na escolha de seus itinerários formativos. (BRASIL, 2018f, p. 23).

De maneira geral, é possível perceber que o projeto de vida aparece de variadas formas: como um princípio, orienta a formação do estudante como um dos elementos que compoariam a formação integral, como estratégia pedagógica, como orientação vocacional e profissional. No entanto, mesmo sem a indicação explícita na

legislação, o projeto de vida transforma-se em componente curricular obrigatório em várias redes de ensino, compondo, assim, um arranjo curricular que compreende a BNCC, os itinerários formativos e o projeto de vida.

De um currículo dividido em dois momentos (BNCC + itinerários formativos), configura-se um currículo dividido em três momentos (BNCC + itinerários formativos + projeto de vida), com o projeto de vida sendo alçado à condição de componente curricular. Cêa e Reis (2022) também identificam esse movimento de transformação do projeto de vida em componente curricular obrigatório na implementação da reforma no Estado de Alagoas. A título de exemplo, na rede estadual de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2022), o projeto de vida deve ser componente curricular obrigatório ou, se for trabalhado transversalmente, deve ser indicado onde se fará presente. No Estado do Paraná (PARANÁ, 2021) e no Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2021) também é considerado componente curricular obrigatório nas três séries, bem como nos Estados de São Paulo (SÃO PAULO, 2021), Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2022) e Acre (2021).

O projeto de vida também se fez presente no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), compondo o Objeto 1, que compreende, além das obras do projeto de vida, as obras dos projetos integradores. Cada escola pode optar por aderir ou não aos vários objetos do PNLD. As obras dos projetos integradores correspondem às áreas do conhecimento da BNCC: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Cada uma dessas obras apresenta seis projetos. No caso de aderir ao Objeto 1, cada escola deve indicar quatro obras de projetos integradores e uma obra de projeto de vida. Assim, a adesão ao Objeto 1 implica que cada aluno receberá quatro volumes de obras de projeto integrador e um volume de projeto de vida.

De maneira geral, o projeto de vida, que toma forma enquanto componente curricular, parece alinhar-se ao atendimento das expectativas dos estudantes, de modo a promover maior interesse pela escola e maior protagonismo dos jovens. Tal concepção, por sua vez, relaciona-se com as críticas ao Ensino Médio, e que explicariam seu fracasso, trazidas na Exposição de Motivos da MP nº 746/2016 e que motivam a reforma, ou seja, de que o Ensino Médio é pouco atrativo, desinteressante e impede que os estudantes tenham maior liberdade para fazer escolhas.

A partir dessa perspectiva, é importante ressaltar, como aponta Bodart (2022), que o desinteresse dos estudantes não pode ser entendido como o único obstáculo para o alcance do sucesso ou do êxito escolar. Existem condições materiais e estruturais nas quais os estudantes estão inseridos, que atuam tanto no sucesso e êxito individuais quanto na capacidade de pensar projetos e alternativas para suas próprias trajetórias. O projeto de vida, tomado como solução para o desinteresse e para a falta de perspectiva ou plano futuro, coloca a responsabilidade do fracasso sobre os estudantes e descontextualiza o contexto histórico e social em que se inserem. Além disso, o projeto de vida, embora se apresente como componente curricular obrigatório na materialidade dos currículos reformulados, não corresponde a um campo de conhecimento sistematizado, colaborando para o apagamento e o esmaecimento do conhecimento científico presente no Ensino Médio.

No mesmo estudo em que identificam a metamorfose do projeto de vida em componente curricular, Cêa e Reis (2022) afirmam que ele aparece como estratégia de individualização da formação e de responsabilização do estudante por seu sucesso ou fracasso. Nessas condições, o contexto social, cultural e político em que os estudantes estão inseridos é desconsiderado, e o sucesso ou fracasso fica por conta de cada um. Assim, enseja-se

[...] uma concepção de formação que se ancora no campo da psicologia cognitiva, com o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais individuais, sem considerar o contexto com desigualdades econômicas e sociais e de disputas pelo poder nos quais essas juventudes estão inseridas. Nessa perspectiva, a sociedade é tida como harmônica e parte-se da ideia de que todos têm as mesmas condições para conquistar seus objetivos na sociedade. (CÊA, REIS; 2022, p. 81).

Na análise que realizam da reforma no Espírito Santo, Ferreira, Santos e Gonçalves (2022) apontam a mesma tendência do excerto acima sobre o projeto de vida: a aposta em uma formação que reforça a empregabilidade individual, transformando os estudantes em sujeitos cada vez mais resilientes, em um contexto econômico e político desfavorável para a juventude pobre e periférica. Além disso, reforçam como se constitui uma aparência ilusória de que existe a liberdade de escolha:

O NEM [Novo Ensino Médio] parte de uma falsa premissa: valoriza o protagonismo dos jovens e sua formação deve ser fundada no

empreendedorismo e, o projeto de vida, é uma estratégia para fortalecer sua empregabilidade e transformá-los em pessoas resilientes. Entendemos que essa é uma falsa premissa e, mesmo que não fosse assim, traz uma retórica de liberdade de escolha que não se sustentará na prática escolar. [...].

O projeto de vida vem mobilizar os aspectos subjetivos, focando na história pessoal de cada estudante cuja orientação é desenvolver a autodisciplina, a flexibilidade e competências que devem servir de suporte para uma futura concretização de um projeto de vida, no contexto de um país que vive um governo de extrema-direita. (FERREIRA; SANTOS; GONÇALVES, 2022, p. 42).

Tal processo de responsabilização dos estudantes pelo seu sucesso ou fracasso converge com a lógica neoliberal da generalização da concorrência como norma de conduta individual e da disseminação do mercado como modelo de organização social geral (DARDOT; LAVAL, 2016), aliada ao processo de desresponsabilização do Estado (COSTA, 2021; LAVAL, 2019), a individualização de sujeitos para sua avaliação (FREITAS, 2018), e com a transformação desses sujeitos em *partículas isoladas de capital* (BROWN, 2018), concorrendo assim, conjuntamente, para a formação de um trabalhador cada vez mais flexível. (ANTUNES, 2020; FERRETTI, 2022). Depreende-se, portanto, que a forma de combater as desigualdades está centrada nos indivíduos (e em seus respectivos e particulares projetos de vida), e não na lógica mercantil que impera na sociedade. (MUELLER; CECHINEL, 2020).

Dessa maneira, o arranjo que a reforma do Ensino Médio projeta na organização dessa etapa da Educação Básica brasileira, composto pela BNCC, mais os itinerários formativos e o projeto de vida, resultam em um empobrecimento da formação geral dos estudantes, tanto pela limitação do tempo destinado aos conhecimentos comuns e gerais, quanto pela divisão em itinerários formativos e pela concepção que o projeto de vida enseja. Tal arranjo ocorre sob a alegação de que o Ensino Médio seria desinteressante, e que a dita organização teria maior sucesso em promover a articulação entre a teoria e a prática na formação dos estudantes.

A partir dessas problematizações sobre os processos de precarização que a reforma traz para o Ensino Médio, um quadro síntese (Quadro 3) pode ser elaborado da seguinte maneira:

QUADRO 3 - Processos de precarização postos pela reforma do ensino médio

Processos de precarização	Implicações
Divisão do currículo em dois momentos distintos (BNCC + itinerários formativos)	Desarticulação da formação, retomada da dualidade histórica entre prosseguimento dos estudos e preparação para o trabalho.
Limitação de 1.800 horas de formação geral na BNCC	Redução do direito de aprender, limitação da formação, disputa pelo espaço no currículo, esmaecimento e desaparecimento de determinadas áreas do conhecimento.
A suposta liberdade de escolha entre os itinerários formativos	Encurtamento do tempo de formação dos estudantes e não realização da escolha, que fica limitada às condições materiais das redes e escolas.
A flexibilidade colocada na organização dos itinerários formativos e as várias estratégias para cumprimento da carga horária (EaD, reconhecimento de saberes e competências, vivências práticas no ambiente de trabalho).	Fragmentação e empobrecimento da formação, espraiamento da EaD e do reconhecimento de saberes e competências como formas de cumprimento da carga horária, redução do tempo de formação na escola.
A possibilidade de fatiamento do itinerário técnico profissional em várias certificações intermediárias	Fragmentação da formação, desarticulação entre a formação geral e formação para o trabalho
A tomada da qualificação profissional como habilitação profissional	Qualificação restrita para o trabalho, rebaixamento da formação
A ênfase, na organização curricular, em determinadas áreas do conhecimento, principalmente as que estão ligadas aos testes em larga escala.	Empobrecimento da formação, pragmatismo associado aos testes em larga escala
O alargamento das possibilidades de parcerias com instituições privadas para o cumprimento das exigências curriculares.	Processos de privatização da educação pública, empresariamento da educação pública
Avaliação da qualidade da educação pelo desempenho nos testes em larga escala	Controle e prescrição do que se deve ensinar e aprender
Retomada do discurso e da concepção de competência na organização do currículo	Formação administrada e controlada, ancorada em parâmetros de eficiência e produtividade
Inclusão das competências socioemocionais como uma intencionalidade na formação	Rebaixamento do conhecimento científico na organização curricular, com a tentativa de <i>calibrar</i> emoções e sentimentos para o mundo do trabalho.
Projeto de vida alçado à condição de componente curricular	Empobrecimento e individualização da formação, responsabilização dos estudantes pelas suas trajetórias e desempenho.

Fonte: O autor (2023).

2.5 SÍNTESE DA SEÇÃO

A análise até aqui empreendida constituiu-se a partir da pergunta sobre as mudanças trazidas ao Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017. Essa pergunta inicial complexificou-se e procurou identificar não apenas as mudanças que aconteceram, mas também as permanências e, a partir de então, indagou-se sobre os sentidos de tais mudanças e permanências para o Ensino Médio. A análise conduzida pela pergunta demonstrou, primeiramente, que a Lei nº 13.415/2017 não reforma o Ensino Médio sozinha. É necessário considerar, assim, que a reforma compreende vários marcos legais e outros dispositivos que se articulam entre si. Por isso, o recurso à análise de outras leis que complementam a reforma, entre as quais foram exploradas a BNCC do Ensino Médio (Resolução MEC/CNE nº 4/2018) e as duas resoluções que atualizam as diretrizes curriculares do Ensino Médio e da educação profissional e tecnológica (Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução MEC/CNE/CEB nº1/2021).

Outro ponto que a análise apresenta, e que se constitui amparado na concepção de que a reforma do Ensino Médio é mais que a Lei nº 13.415/2017, é de que ocorre um movimento de espraiamento da flexibilidade por essa etapa da Educação Básica. Isso implica considerar que a flexibilidade já se encontrava presente na organização da referida etapa de ensino; e com a reforma, ela ganha visibilidade e passa a ocupar um lugar mais central.

Nesse movimento de centralização da flexibilidade, ocorre um processo de desregulamentação e precarização do Ensino Médio, aqui identificado a partir dos seguintes elementos: i) a divisão do currículo em dois momentos (BNCC e itinerários formativos), que promove a desarticulação do Ensino Médio e a distribuição desigual de conhecimentos, comprometendo a formação integral; ii) a limitação dos conhecimentos comuns a partir do máximo de 1.800 horas destinadas à BNCC; iii) a suposta liberdade de escolha entre os itinerários formativos, que resulta em encurtamento da formação e não efetiva a escolha dos estudantes; iv) as várias possibilidades de *cumprimento das exigências curriculares* que se espalham pelo Ensino Médio, tais como o reconhecimento de competências, as vivências práticas e a modalidade a distância, os quais abrem espaço para a ampliação da atuação de entidades privadas na educação pública; v) o fatiamento das certificações

intermediárias no itinerário técnico e profissional, fragmentando a formação em nome de uma capacitação para o trabalho; vi) a tomada da qualificação profissional como habilitação profissional; vii) a ênfase em algumas áreas do conhecimento, promovendo uma formação direcionada aos testes em larga escala; viii) as possibilidades de parcerias com o setor privado para o cumprimento das exigências curriculares; ix) a qualidade da educação sendo avaliada pelo desempenhos nos testes em larga escala; x) a retomada do discurso das competências, que direciona a formação às demandas do mercado; xi) e o projeto de vida alçado à condição de componente curricular.

Com base nessas considerações tecidas sobre a reforma do Ensino Médio e suas implicações sobre o Ensino Médio em geral, a próxima seção trata das implicações da reforma para os Institutos Federais.

3 OS INSTITUTOS FEDERAIS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL, O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A REFORMA

A partir da problematização sobre a Lei nº 13.415/2017, a seção anterior apontou dois movimentos que se combinam: o primeiro referente à articulação, a partir da lei, entre vários elementos, que são resoluções, decretos e outros dispositivos que dão corpo e forma à reforma. O segundo movimento é aquele que traz a flexibilidade para ocupar um lugar central na organização do Ensino Médio, resultando em um processo de desregulamentação e precarização. Esses efeitos identificados a partir dos desdobramentos da reforma, que são a desregulamentação e a precarização, não podem ser entendidos apenas como efeitos colaterais, mas precisam ser compreendidos dentro da lógica das políticas neoliberais.

Dessa forma, é importante, aqui, retomar a análise de Dardot e Laval (2016), que afirmam que o neoliberalismo não significa a simples ausência da intervenção estatal na vida social e econômica, mas, sobretudo, o desenvolvimento de uma racionalidade que objetiva disseminar a forma de mercado como modelo de organização geral e a concorrência como norma condutora para os indivíduos. O neoliberalismo não pode ser interpretado como sinônimo de não intervenção, mas de um tipo específico de intervenção. Sendo assim, a desregulamentação e a precarização da educação na reforma do Ensino Médio não podem ser tomadas como resultantes de uma frouxidão ou ausência da intervenção estatal que deixariam a educação entregue ao *laissez-faire* liberal. O neoliberalismo apresenta um projeto e um objetivo.

Assim, ao considerar a reforma do Ensino Médio, que se configura a partir da Lei nº 13.415/2017, como uma reforma de cunho neoliberal (MOURA; LIMA FILHO, 2017; FREITAS, 2018; FERRETTI, 2018; QUADROS; KRAWCZYC, 2021) e que apresenta como horizonte a imposição de determinada racionalidade na educação, é forçoso considerar que a reforma se dirige prioritariamente às redes públicas de educação, as mesmas que concentram a maioria das matrículas no Ensino Médio. Portanto, é a rede pública o alvo privilegiado da reforma. É a ela que são direcionados o projeto e o objetivo neoliberais.

Nesse sentido, a Tabela 1 apresenta o número de matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa entre os anos de 2016, ano anterior à vigência da

reforma, e 2021. O primeiro ponto que deve ser considerado é que o número de matrículas da rede pública é expressivamente superior às matrículas da rede privada: em 2016, 87,52% das matrículas estavam na rede pública, e em 2021, as matrículas públicas correspondiam a 87,97% do total. Um segundo ponto a ser levado em conta é que, considerando somente a rede pública (federal, estadual e municipal), há o expressivo predomínio das matrículas na Rede Estadual. Considerando a Rede Federal, da qual fazem parte os Institutos Federais, nota-se o aumento das matrículas no período: de 171.566 matrículas em 2016 para 229.948 em 2021. Por seu lado, a Rede Estadual registra queda de matrículas no período: de 6.897.145 matrículas em 2016, para 6.562.930 em 2021. No entanto, mesmo com esse crescimento da Rede Federal e com a diminuição do número das matrículas em geral e na Rede Estadual, ainda é significativo o predomínio das matrículas nas escolas estaduais. Mesmo a Rede Privada apresenta números mais expressivos em termos quantitativos do que a Rede Federal durante o período considerado.

TABELA 1 - Número de matrículas do Ensino Médio e porcentagem por dependência administrativa, segundo o ano - 2016-2021

Ano	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal ²⁴	Estadual	Municipal	Privada
2016	8.133.040 (100%)	7.118.426 (87,52%)	171.566 (2,11%)	6.897.145 (84,81%)	49.715 (0,61%)	1.014.614 (12,47%)
2017	7.930.384 (100%)	6.960.072 (87,76%)	191.523 (2,41%)	6.721.181 (84,75%)	47.368 (0,60%)	970.312 (12,23%)
2018	7.709.929 (100%)	6.777.892 (87,91%)	209.358 (2,71%)	6.527.074 (84,66%)	41.460 (0,54%)	932.037 (12,09%)
2019	7.465.891 (100%)	6.531.498 (87,48%)	224.113 (3,00%)	6.266.820 (83,94%)	40.565 (0,54%)	934.393 (12,51%)
2020	7.550.753 (100%)	6.624.804 (87,74%)	233.330 (3,09%)	6.351.444 (84,12%)	40.030 (0,53%)	925.949 (12,26%)
2021	7.770.557 (100%)	6.835.399 (87,97%)	229.948 (2,96%)	6.562.930 (84,46%)	42.521 (0,55%)	935.158 (12,03%)

Fonte: O autor, a partir do Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas. (BRASIL, INEP, 2022).

Em números relativos, para o ano de 2021, a Rede Federal apresenta 2,96% (229.948) das matrículas no Ensino Médio brasileiro, frente aos 84,46% (6.562.930)

²⁴ Inclui matrículas do Ensino Médio propedêutico, do normal/magistério e do Ensino Médio Integrado.

da Rede Estadual e 12,03% (935.158) da Rede Privada, ficando à frente somente da Rede Municipal, que registra apenas 0,55% (42.521) das matrículas.

Dessa forma, ao se admitir que a reforma do Ensino Médio é uma reforma neoliberal que carrega em si uma racionalidade e que apresenta um projeto para a escola pública, é forçoso, ao olhar para os números acima, considerar que é para a Rede Estadual que tal intencionalidade se dirige em primeira instância. Isso, no entanto, não significa que a reforma do Ensino Médio não provoque mudanças nos Institutos Federais, ou que a Rede Federal esteja imune às consequências da reforma, seja por lapso do projeto neoliberal, seja por características da própria rede, que teriam a virtude de repelir as investidas neoliberais. A Rede Federal não se constitui em uma ilha em meio às políticas neoliberais.

De tal forma, o objetivo desta seção consiste em realizar uma contextualização dos Institutos Federais nas políticas públicas para a educação profissional no Brasil, bem como analisar a forma como o Ensino Médio Integrado se insere nessas instituições. Posteriormente, serão apresentadas e caracterizadas algumas dimensões da reforma e a maneira como elas tensionam a organização dos IF. Nesse segundo momento, são analisadas principalmente duas dimensões que contribuem para a compreensão das transformações que a reforma provoca nos IF: a fragmentação da formação e o financiamento da educação.

3.1 DAS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES AOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Frequentemente, as reflexões e análises sobre as políticas de educação profissional destacam a dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro, que se refere, basicamente, à constituição de dois caminhos distintos, um que se caracteriza pela ênfase na formação básica e geral, e que prepara para o prosseguimento dos estudos; e outro que enfatiza uma formação de caráter mais instrumental, preparando para o trabalho. (KUENZER, 1997; 1999; 2005; MOURA, 2007; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Tal dualidade mostrou-se presente em vários momentos durante o século XX, desde o Decreto nº 7.566, considerado o marco inicial da Rede Federal de Educação Profissional, promulgado por Nilo Peçanha em 1909, até as reformas educacionais da década de 1990.

O decreto de 1909 criou as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito, e a justificativa para essa criação trazia a marca da dualidade, ao considerar que:

o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos uteis à Nação. (BRASIL, 1909).

Observa-se que essa política educacional não era destinada a todos, mas somente a uma parcela da população: as classes proletárias. Além do direcionamento dessa parcela da população para o trabalho, através do *indispensável preparo técnico e intelectual*, é possível perceber como a educação aparece como elemento que apresentava um caráter ideológico de correção e controle social: ao direcionar as classes proletárias para o trabalho, prevenia-se a *ociosidade ignorante, escola do vício e do crime*.

É preciso considerar que o decreto foi exarado em um momento em que a abolição da escravidão, o aumento da população e a urbanização desordenada colocavam desafios ao novo regime republicano, que buscava sua consolidação e afirmação. Ao mesmo tempo, o país já começava a sentir a pressão para a entrada em um novo modelo econômico baseado na produção industrial. Fazia-se, então, necessário, na concepção vigente, ajustar um segmento populacional a essa nova ordem política, social e econômica, para além do aspecto assistencialista e ideológico de controle social. (KUNZE, 2009). No entanto, como ressalta Cunha (2005b), não fica expressa na legislação, seja de maneira explícita ou implícita, a necessidade de fazer frente ao processo de industrialização que se iniciava, principalmente mediante a qualificação da mão de obra.

São instaladas, assim, a partir de 1909, 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada Estado da Federação, com exceção do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul. Manfredi (2002) ressalta como a localização das escolas atenderam muito mais a um critério político, pois elas eram um eficiente mecanismo de presença do governo federal nos Estados, necessário para a consolidação do regime republicano, do que econômico, já que nem todos os Estados contavam com uma atividade

industrial desenvolvida. No mesmo sentido, Cunha (2005b, p. 66) aponta como “não houve um critério explícito de dimensionamento do sistema e de localização das escolas de aprendizes e artífices em razão da produção. É possível constatar, no entanto, um critério implícito, de caráter político-representativo”.

Em outro trabalho, Cunha (2000) também desenvolve a ideia de que o desprezo e o preconceito contra o trabalho manual, principalmente aqueles socialmente considerados como vis, levaram à desvalorização do ensino técnico. Há uma aproximação entre o desvalor do trabalho, principalmente o manual, e a desvalorização do ensino técnico. (CIAVATTA; REIS, 2016). Por isso, esse ensino foi historicamente destinado a um determinado segmento social, o dos pobres e desvalidos e, por vezes, adquiriu mesmo o caráter de compulsoriedade. Nesse sentido, o autor aponta para como os ofícios ensinados nessas primeiras escolas, como marcenaria, alfaiataria e sapataria, eram mais artesanais do que propriamente ligados à produção manufatureira e industrial; ou seja, estavam deslocados de um suposto desenvolvimento da economia capitalista daquele momento histórico.

Ao final da Primeira República, ainda em 1930, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, e uma série de decretos no início dessa década efetivou a chamada Reforma Francisco Campos. Ela é considerada a primeira grande reforma da educação brasileira, pois projetava a estruturação de um sistema de ensino no país. No entanto, é importante notar que a Reforma Francisco Campos não tratou diretamente do ensino profissional, pois apenas o curso comercial mereceu atenção. Em linhas gerais, a ênfase recaiu sobre a organização do Ensino Superior e sobre a estruturação de um ensino secundário com proposta de formação geral, mas altamente seletivo e de caráter enciclopédico.

Somente em 1937 é que o ensino profissional ganhou maior atenção, com o Decreto nº 378/1937, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices, fundadas em 1909, em Liceus Industriais. Essas novas instituições surgiram para a “propagação do ensino profissional, de vários ramos e graus, por todo o território do país”. (BRASIL, 1937b). Do mesmo ano, a Constituição de 1937, ao tratar do ensino profissional, destinou-o novamente às *classes menos favorecidas*, colocando ao lado do Estado, as empresas e os sindicatos patronais como responsáveis por essa modalidade de educação. Conforme o Artigo 129 da Constituição:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937a).

Foi a regulamentação desse dispositivo constitucional que propiciou a criação do Sistema S, primeiramente com o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, em 1942, e depois com o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, em 1946. Essas regulamentações ocorreram no contexto da Reforma Capanema: uma série de decretos-lei exarados entre 1942 e 1946, que receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino. No campo da educação profissional, além da criação do SENAI e do SENAC, as Leis Orgânicas também organizaram o ensino industrial, o ensino comercial e o ensino agrícola.

Uma mudança que merece destaque nessa nova organização do ensino profissional é o seu deslocamento para o nível secundário. No entanto, assim como na Reforma Francisco Campos, o acesso ao Ensino Superior dos egressos desses cursos só era permitido no ramo profissional correspondente. Apesar desse deslocamento da formação profissional para o nível secundário, a Reforma Capanema consagrou a separação entre formação geral e formação técnica. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada em 1942, nada mais fez, nas palavras de Romanelli (2014, p.161), “do que acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático”.

Com relação à Rede Federal, o Decreto nº 4.127, de 1942, transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, com autonomia didática e de gestão.

A partir da LDB de 1961 (Lei nº 4.024/1961), o ensino nos cursos profissionalizantes passou a equivaler à formação propedêutica para fins de acesso ao Ensino Superior, o que até então não ocorria. No entanto, apesar dessa mudança significativa, não é possível considerar que houve um rompimento com a lógica dualista: a equivalência trazida pela lei não superou a dualidade que acontecia na prática. (KUENZER, 1999).

Já no contexto da ditadura militar, a Lei nº 5.692, de 1971, estabeleceu a profissionalização compulsória no ensino secundário: a partir de então, todo curso desse nível deveria ser profissionalizante. Desprezava-se assim, pela primeira vez na história da educação brasileira, pelo menos na esfera legal, a formação propedêutica, e se estabelecia um único percurso formativo com ênfase na preparação para o trabalho. O estabelecimento desse único percurso formativo poderia apontar para a constituição de um primeiro momento de integração entre a formação geral e formação técnica no ensino secundário, pois existiria apenas um tipo de formação. No entanto, a intenção da profissionalização compulsória estava muito mais ligada à vinculação da educação à economia, com forte influência das recomendações de organismos internacionais, e ao controle político-ideológico.

A reforma do ensino nos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo restrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 29).

Apesar dessas fortes vinculações à economia e a uma determinada ideologia do regime militar, a profissionalização compulsória acabou não se concretizando, principalmente nas instituições privadas, que continuaram ofertando a formação propedêutica e a modalidade de educação geral foi reestabelecida pelo Decreto nº 87.310/1982. Como aponta Cunha (2005c), a profissionalização universal e compulsória no 2º grau foi a mais ambiciosa medida da política educacional do Brasil até então. No entanto, ela também representou o maior fracasso.

Nesse período, iniciou-se um processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET. Primeiramente foram transformados em CEFET as Escolas Técnicas do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro (Lei nº 6.545/1978). A finalidade dos CEFET era, então, definida como a oferta de educação tecnológica, tendo por objetivos:

- I - ministrar cursos em grau superior:
 - a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
 - b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;

- II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;
- III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;
- IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1978).

Posteriormente, as demais Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais foram transformadas em CEFET pela Lei nº 8.948, de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. No entanto, a referida lei afirmava que a transformação das Escolas Técnicas em CEFET ocorreria de forma gradativa a partir de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto. O mesmo processo ocorreria com relação às Escolas Agrotécnicas Federais.

Com relação a essa lei, e à instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, Cunha (2005c, p. 210, grifo do autor) afirma que ela “simplesmente *não pegou*, além de ter sido atropelada pela política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso”. Tal política viria no rastro do Decreto nº 2.208/1997, que trazia em seu teor a desarticulação da formação geral com a formação profissional.

Dessa forma, chega-se às portas da promulgação da LDB de 1996, com a educação profissional na Rede Federal composta pelos CEFET, pelas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, que passavam por um gradativo processo de transformação em CEFET, e pelos colégios de aplicação das Universidades Federais. É importante notar que os CEFET passam a atuar tanto na educação superior quanto na Educação Básica, na forma de cursos técnicos de 2º grau.

A LDB de 1996, no contexto da reforma do Estado e da reestruturação produtiva, incorporou vários princípios das reformas neoliberais da educação. Saviani (1997, p.199-200) assim resume o teor da LDB e sua consonância com as propostas neoliberais:

[...] trata-se de um documento legal em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e especificamente, no campo educacional. [...] um texto inócuo e genérico [...], compatível com o “Estado mínimo”, ideia reconhecidamente central na orientação política dominante.

Seria possível considerar este tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas

do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva.

Esse caráter da LDB aprovada reflete o pensamento educacional da década de 1990, marcado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

Outro ponto importante em relação à educação profissional e tecnológica é a grande heterogeneidade das instituições que compunham o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que não *pegou*. (CUNHA, 2005c). CEFET, escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas, colégios de aplicação das Universidades Federais, com algumas dessas instituições sendo transformadas em CEFET, buscaram uma atuação mais direta no Ensino Superior e outras concentraram sua atuação no então ensino secundário ou em cursos de qualificação profissional, sendo todas elas submetidas aos princípios que vêm no bojo da LDB de 1996.

Para além dessa heterogeneidade das instituições, ainda no início da década de 1990, alguns capítulos importantes se desenvolvem no terreno da educação profissional e que reverberaram na regulamentação e na organização dessa modalidade a partir da aprovação da LDB em 1996.

O primeiro desses capítulos se passa em 1990, quando foi criada, no governo Fernando Collor (1990-1992), a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), que tinha por objetivo assumir o papel de coordenação das políticas de educação profissional. A SENETE defendia uma reestruturação curricular para modernizar a formação de trabalhadores, além de apontar a necessidade de instituir mecanismos de supervisão e avaliação do desempenho das instituições. (OLIVEIRA, 2003). A SENETE deu origem, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com a gestão de Paulo Renato Souza no MEC (1995-2002), à Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), que continuava o objetivo de reestruturar o ensino técnico e profissional.

Nesse contexto, instituíram-se dois projetos distintos de reforma do ensino técnico e profissional pré-LDB de 1996 no âmbito do governo federal. O primeiro era o projeto do Ministério da Educação, através da SEMTEC; e o segundo, o projeto do Ministério do Trabalho, por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR). (KUENZER, 1997; MANFREDI, 2002). O projeto da SEFOR

tinha como espinha dorsal a qualificação/requalificação de trabalhadores jovens e adultos com pouca escolaridade, e procurava construir alternativas e estratégias que levassem em conta a articulação entre o saber construído na prática e o conhecimento científico. Por outro lado, o projeto da SEMTEC, com fortes influências do Banco Mundial, expressava preocupações sobre o significado do Ensino Médio e sobre a função que as (custosas) escolas técnicas e agrotécnicas federais tinham na educação brasileira. Como resultado desses dois projetos, surgiu, nas palavras de Kuenzer (1997), uma desastrosa síntese: o Projeto de Lei nº 1.603/1996.

Segundo sua ementa, o teor do PL “dispõe sobre a Educação Profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e dá outras providências”. (BRASIL, 1996b). Trata-se, portanto, na essência, de um projeto voltado à reforma da educação profissional, como destaca Oliveira (2003). Com relação aos cursos de nível médio, o artigo 8º afirmava que: “O ensino técnico, correspondente à Educação Profissional de nível técnico, organizado independentemente do Ensino Médio, será oferecido de forma concomitante ou sequencial a este”. Somente os cursos técnicos do setor agropecuário poderiam ser excepcionalmente ofertados na forma integrada ao Ensino Médio.

Na sua essência, segundo Kuenzer (1997), o PL apresentava algumas características específicas: i) o tratamento indistinto de todas as modalidades e níveis da educação profissional; ii) a confusão entre as atribuições do Ministério do Trabalho e do Ministério da Educação, pois deveria, este último, preocupar-se com a Educação Básica, e não com o treinamento de trabalhadores; iii) a persistência da dualidade estrutural, uma vez que trazia a proposta de organizar a educação profissional em separado da Educação Básica; iv) a ruptura entre o acadêmico e o tecnológico, reforçando a concepção de duas redes de ensino distintas; e v) a educação profissional como alternativa à Educação Básica. Dessa forma, essas características aproximavam o PL da concepção presente no projeto da SEMTEC.

O Projeto de Lei nº 1.603/1996 não foi aprovado, seja pela iminência da aprovação da LDB, conforme justificava o ministro Paulo Renato Souza, seja pelas críticas recebidas de diversos setores da sociedade civil organizada²⁵. No entanto,

²⁵ Manfredi (2002) aponta que, além dos dois projetos para a educação profissional no âmbito do governo federal, também existiam projetos no âmbito da sociedade civil, como o projeto dos

sua essência foi absorvida pelo Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou a educação profissional na então aprovada LDB de 1996. Segundo Oliveira (2003, p. 102), “analisando o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 que regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei de nº 9.394 (LDB), constata-se que este, em sua plenitude, recompõe o conteúdo do PL n. 1.603/96”.

O Decreto nº 2.208/1997, assim como o PL nº 1.603/1996, realizava a separação formal entre a formação geral e a formação técnica, impedindo a integração do Ensino Médio com o ensino técnico. Com relação ao nível técnico²⁶, o decreto articulava-o de maneira concomitante ou subsequente ao Ensino Médio.

O artigo 5º do decreto definia que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. (BRASIL, 1997a). Como apontou Oliveira (2003), fica clara a concepção de separar formação básica e técnica, como estava presente no PL nº 1.603/1996. Na prática, essa separação implicava que o estudante cursaria o ensino técnico em uma instituição, ao mesmo tempo em que frequentaria o Ensino Médio em outra instituição (forma concomitante) ou após a conclusão do Ensino Médio (forma subsequente). A formação profissional e técnica estava, nesses termos, formalmente apartada da formação de caráter mais geral.

Além dessa desvinculação entre as formações, também existia a flexibilização da formação e dos currículos, permitindo a habilitação por módulos e parcial, compondo diferentes itinerários formativos. Dessa forma, o decreto ensejava uma formação técnica mais vinculada ao treinamento rápido para o mercado de trabalho, visando à empregabilidade, e que se apresentava de forma fragmentada.

Art 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

educadores e das organizações populares e sindicais (por exemplo, o Fórum Nacional em Defesa pela Escola Pública e as centrais sindicais CUT, Força Sindical e CGT), e o projeto do empresariado nacional (CNI, FIESP, SENAI, SESI).

²⁶ A educação profissional compreendia os seguintes níveis: I) nível básico, correspondente à qualificação e requalificação profissional, independente de escolaridade prévia; II) nível técnico: correspondente à habilitação profissional, ofertado aos egressos ou matriculados no Ensino Médio; III) tecnológico: correspondente ao curso superior (BRASIL, 2008b).

§ 2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos. (BRASIL, 1997a).

Nesse Artigo 8º é possível perceber elementos que reaparecem e adquirem novamente centralidade na atual reforma do Ensino Médio: a qualificação profissional com os módulos organizados com terminalidade específica, o reconhecimento de outros estudos para efeito de *amplificar* as certificações, e a flexibilidade curricular.

De forma complementar e alinhada ao Decreto nº 2.208/1997, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (1999), complementadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) e pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2000). Tais documentos e orientações, como nas análises de Silva (2017; 2018), já apresentadas anteriormente, mostram-se direcionados a uma formação ajustada às demandas do mercado, marca da lógica das competências, deixando de lado uma perspectiva formativa mais integral. É na mesma direção que Ciavatta e Ramos (2012) demonstram como, a partir da década de 1990, as reformas e mudanças na educação brasileira apresentaram como finalidade a adaptação à realidade instável e incerta da forma de organização do trabalho no atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista. Em outras palavras, a formação desejada deveria ser aquela que viabilizasse a construção de subjetividades disciplinadas, aptas a lidar com as rápidas mudanças, a fluidez e a instabilidade de um mercado de trabalho precário e com elevado índice de informalidade.

Na mesma linha do que estabelecia a LDB de 1996 e o Decreto nº 2.208/1997, foi exarada a Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997, que regulamentava as disposições contidas nas leis anteriores. Merece destaque, nessa portaria, o artigo 3º:

As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96. (BRASIL, 1997a).

O artigo subsequente, combinado com o artigo 2º, ainda afirmava que as instituições federais deveriam prever um incremento de 50% nas vagas, tendo como referência as matrículas do ano de 1997, em cursos concomitantes e subsequentes ao Ensino Médio, cursos de especialização e aperfeiçoamento para aqueles que já haviam concluído algum curso técnico, e em “cursos de qualificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, como qualquer nível de escolarização”. (BRASIL, 1997a). Portanto, eram cursos mais rápidos e direcionados ao mercado de trabalho de forma mais imediata. Assim, limitava-se a oferta do Ensino Médio nas instituições federais e era dado incentivo ao aumento de matrículas em cursos mais rápidos e desvinculados da Educação Básica.

Além desses fatores, a Lei nº 8.948/1994 definia, em seu artigo 3º, parágrafo 5º, que a criação de novas unidades da Rede Federal só poderia ocorrer “em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino”. (BRASIL, 1994). Nesses termos, a limitação colocada na formação, dada pelo direcionamento mais imediato ao setor produtivo, foi acompanhada pela limitação na expansão financiada pelo poder público.

Foi nesse contexto da década de 1990 que os CEFET e as escolas técnicas federais começaram a abandonar os cursos técnicos de maior duração e o Ensino Médio propedêutico, oferecendo cursos com certificações parciais, modulares e cumulativas (MANFREDI, 2002), caracterizando um processo que Cunha (1998) denominou *senaiização*. Em um movimento complementar, os CEFET também começaram a se caracterizar como Instituições de Ensino Superior, ofertando cursos nas áreas de engenharias. Foi nesse movimento que surgiu, por exemplo, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a partir da transformação do CEFET do Paraná.

Em 2003, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), que trazia em seu programa de governo uma forte crítica à política educacional do período anterior (década de 1990), incorporando contribuições da academia, dos sindicatos e dos movimentos sociais, ocorreu, como já mencionado, uma série de discussões e encontros que culminaram com a substituição do Decreto nº 2.208/1997

pelo Decreto nº 5.154/2004, que deu nova regulamentação à educação profissional na LDB.

O Decreto nº 5.154/2004 resgatou a possibilidade de integrar a formação geral e a formação para o trabalho, que estava ausente em seu antecessor. Assim, ficou definido:

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

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]. (BRASIL, 2004).

Com essa possibilidade de integração, a formação passou a ser pensada de forma mais integral, levando em conta outras dimensões que não somente o processo de produção de mercadorias e a inserção dos sujeitos nesse processo. Também se evitou a constituição de um *sistema paralelo* de educação profissional, uma vez que ele estava articulado à Educação Básica. (RAMOS, 2010). Assim, apesar de não representar um rompimento efetivo com o momento anterior, uma vez que foram mantidas as formas concomitante e subsequente na oferta dos cursos, o novo decreto promoveu um expressivo deslocamento na educação profissional, da referência formativa no mercado de trabalho, para uma referência no trabalho enquanto princípio estruturante e organizador da vida social. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Frente às possibilidades abertas com o Decreto nº 5.154/2004, colocou-se em pauta a necessidade de atender a uma demanda social por uma formação técnica de qualidade, expressa na possibilidade de integração colocada pelo decreto, dentro de uma rede heterogênea. Os CEFET, sob o efeito do Decreto nº 2.208/1997, passavam por um processo de *diferenciação para cima*, tendendo a concentrar suas atividades

no Ensino Superior. A transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica é uma expressão dessa diferenciação. Havia, ainda, a valorização da educação profissional no discurso do governo Lula, que disputaria a reeleição. Então, nesse complexo contexto, ocorreu a criação de uma nova institucionalidade: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Ao analisar a criação dos IF, Frigotto (2018, p.132) afirma que o governo, politicamente, conseguiu atender três objetivos:

O primeiro, não abrir a possibilidade de mais nenhuma universidade tecnológica, o que indica que a pressão para a criação da primeira foi avassaladora; o segundo, satisfazer essa demanda com uma solução intermediária: *status* de universidade; por último, a possibilidade de enquadrar a área das agrotécnicas que, em muitos casos, converteram-se em verdadeiros feudos.

Assim, em 29 de dezembro de 2008 foi promulgada a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Pela lei, 31 CEFET, 75 unidades de ensino descentralizadas (UNED), 39 escolas agrotécnicas federais, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas às universidades foram transformadas em IF.

Logo após sua criação, a Rede Federal intensificou o processo de expansão²⁷. Segundo o portal da Rede Federal²⁸, entre 1909 e 2002, foram construídas 140 escolas técnicas federais no país. Entre 2003 e 2016, foram criadas mais de 500 unidades, entre quais estão diversos *campi* dos IF. Atualmente, a rede conta com 653 unidades, sendo 599 *campi* dos IF, 17 unidades do CEFET, 14 *campi* do Colégio Pedro II, e 22 escolas técnicas vinculadas a Universidades Federais, e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Essas unidades formam os atuais 38 IF e os dois CEFET, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro. Há que se considerar que não foram todas as unidades que se transformaram

²⁷ O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 2005, antes mesmo da criação do IF, e apresentou três fases. A primeira fase iniciou em 2005; a segunda, em 2007; e a terceira fase em 2011. Todas as fases previam a criação de um determinado número de instituições com o objetivo de fortalecer e interiorizar a rede

²⁸ O portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pode ser acessado pelo endereço www.redefederal.mec.gov.br.

em Institutos: 22 escolas técnicas continuaram vinculadas às universidades federais, assim como o Colégio Pedro II e a UTFPR mantiveram sua condição apartada dos IF, embora façam parte da Rede Federal. Cabe ressaltar, mais uma vez, a grande heterogeneidade da rede, mesmo após passar por um processo de reinstitucionalização com a Lei nº 11.892/2008.

No âmbito da lei, os IF são definidos como instituições pluricurriculares e *multicampi*, que atuam na Educação Básica, na formação inicial e continuada de trabalhadores; e na Educação Superior em cursos de licenciatura e formação de professores, bacharelado e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Devem garantir 50% das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada, para os concluintes do Ensino Fundamental, mas também para o público de jovens e adultos, além de atender o percentual de 20% de suas matrículas em cursos de licenciatura e formação de professores. É importante notar que esses percentuais não correspondem aos números absolutos das matrículas, uma vez que, segundo o parágrafo primeiro do artigo 8º da Lei nº 11.892/2008, deverá ser observado o conceito de matrícula equivalente, conforme regulamentação expedida pelo MEC²⁹.

Os IF possuem autonomia didático-pedagógica, administrativa, patrimonial, financeira e disciplinar, e são equiparados às universidades. Além de atuarem nos vários níveis e modalidades na educação profissional, também desenvolvem a pesquisa e a extensão fortemente ligadas ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento local. Ainda segundo a lei de criação, são objetivos dos IF, além do ensino:

- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional. (BRASIL, 2008a).

²⁹ Os conceitos e a forma de cálculo para efeito do cumprimento do percentual de matrículas exigido pela Lei nº 11.892/2008 são definidos, atualmente, pela Portaria MEC/SETEC nº 146, de 25 de março de 2021. Basicamente, a matrícula equivalente é calculada a partir do produto das matrículas pelo fator de equiparação da carga horária e pelo fator de esforço do curso.

A pesquisa aplicada e a extensão direcionada ao desenvolvimento local e regional colocariam os IF, segundo Neuhold e Pozzer (2019), em um diferencial com relação às universidades. Caracterizar-se-ia, assim, em um processo de aproximação com as comunidades locais muito mais intenso do que aquele realizado pelas universidades. No entanto, é preciso notar que não existem dados consolidados que demonstrem essa aproximação das comunidades locais, bem como sobre o desenvolvimento de pesquisas aplicadas. A Plataforma Nilo Peçanha, criada para reunir dados e indicadores da Rede Federal, não apresenta maiores informações sobre pesquisa e extensão desenvolvidas para além do número de matrículas da pós-graduação³⁰.

Pelo escopo de sua lei de criação, os IF possuem uma grande verticalidade, pois atuam em vários níveis e modalidades de ensino. Para além disso, a breve problematização sobre as políticas educacionais feita acima e a heterogeneidade das instituições que dão origem aos Institutos apontam para a dificuldade da Lei nº 11.892/2008 conferir uma identidade sólida à nova institucionalidade. Algumas instituições que foram *juntadas* para formar a Rede Federal possuíam décadas de existência, com uma cultura institucional e escolar próprias, enquanto outras tinham apenas alguns anos ou mesmo meses. Existem, ainda, grandes diferenças em termos de estruturas físicas, como prédios, laboratórios e equipamentos, e nas áreas de atuação.

O que se quer apontar, aqui, é a diversidade de realidades que existem sob uma mesma denominação, o que não permite afirmar a existência de uma consolidação identitária nos IF.

A identidade entre as várias unidades dos Institutos ocorre, segundo Frigotto (2018), somente do ponto de vista jurídico-administrativo. Nesse sentido, o autor destaca alguns aspectos que dificultam a consolidação da identidade dos IF. O primeiro é a grande verticalidade apresentada. Os Institutos podem ofertar tanto cursos de qualificação profissional para estudantes que não possuem o Ensino

³⁰ A Plataforma Nilo Peçanha apresenta dados da pesquisa desenvolvidas nos IF somente para o ano de 2017. Nesse ano, foram registradas 196 obras de proteção de propriedade intelectual e 303 invenções foram recebidas pelos Núcleos de Inovação Tecnológicas das instituições. Em documento divulgado pelo CONIF (2022), foi apontado que os IF possuem mais de 11 mil projetos de pesquisa cadastrados, 7 mil projetos de extensão e 400 depósitos de patente.

Fundamental completo, quanto cursos de mestrado e doutorado. Tudo isso acontecendo em um único *campus*, com a mesma estrutura e os mesmos servidores.

O segundo aspecto destacado pelo autor, e que interfere na construção da identidade dos IF, refere-se ao grande número de *campi* e sua distribuição pelo território nacional, reflexo também da política de expansão e interiorização. São unidades que apresentam contextos locais e trajetórias muito diferenciadas, e esses fatores acabam interferindo na forma de organização, na oferta de cursos e na consecução dos objetivos dos IF enquanto política pública para a educação profissional. Vinculado ao aspecto da expansão da Rede Federal a partir da criação dos IF, o autor destaca, ainda, o grande número de concursos realizados, responsáveis por abrir espaços para uma geração de docentes e técnicos-administrativos jovens e que, muitas vezes, não possuíam experiências relacionadas ao trabalho na educação. Estes jovens, por outro lado, buscam constantemente a remoção para unidades mais centrais ou mesmo novos concursos, provocando uma grande movimentação dos quadros docentes e técnicos³¹.

Ainda dentro da questão da identidade dos IF, Ciavatta (2010) se pergunta se o Decreto nº 5.154/2004 foi capaz de produzir efeitos na integração do Ensino Médio à educação profissional, ou se persistiriam as formas desarticuladas do decreto anterior. A autora questiona, também, como ocorreria a relação entre a atuação enquanto universidade, desenvolvendo ensino, pesquisa e extensão, e a realização de um Ensino Médio de qualidade. As respostas que os Institutos devem construir para essas questões, segundo a autora, passam por um compromisso científico-tecnológico e ético-político com uma sociedade que ainda não universalizou a Educação Básica para uma grande parcela da população, possuidora de uma massa de desempregados ou inseridos precariamente nas relações de trabalho, que deseja – ou não – uma produção autônoma e soberana de ciência e tecnologia.

A relação conflituosa de construção de uma identidade institucional também é abordada por Moraes (2016), que identifica nos IF uma tensão entre a *identidade de escola técnica*, representada pela oferta de cursos técnicos, e a *vontade de*

³¹ Essa tendência colocada por Frigotto (2018) era muito presente no contexto de expansão da Rede. No entanto, com os cortes orçamentários efetuados e a Emenda Constitucional nº 95, que limita os gastos públicos, há uma diminuição sensível no número de concursos públicos, e é possível que ocorra uma redução dessa tendência.

universidade, representada pelo direcionamento do ensino e da pesquisa baseado no modelo da universidade brasileira. Essa tensão teria origem na transformação das primeiras Escolas Técnicas em CEFET, ainda nos anos 1970, e se exacerbou a partir da Lei nº 11.892/2008. A tendência apontada pelo autor é que os IF caminhem para a construção de uma identidade mais próxima a das universidades, com o abandono gradativo dos cursos técnicos destinados à preparação para o trabalho.

Em estudo realizado em 2013, Amorin (2013) procurou entender a nova institucionalidade dos IF a partir da dualidade presente nas políticas educacionais destinadas à educação profissional no Brasil. Essa dualidade, já destacada no início desta seção, se manifesta na constituição de dois tipos de escola: uma para os trabalhadores e outra para as frações da classe dominante. Na análise da autora, os IF contribuem para o aumento das oportunidades educacionais na educação profissional, especialmente pelo intenso processo de expansão e interiorização que realizou. Entretanto, na construção de sua institucionalidade, os IF não inauguraram uma nova concepção de educação, pois pautaram seu processo educativo pelo atendimento às demandas do mundo produtivo, em detrimento de uma educação mais sólida e integral à classe trabalhadora, reforçando, assim, a dualidade histórica. Recorrendo à concepção gramsciana, afirma a necessidade de construir outra escola, a partir das perspectivas e contradições que os IF apresentam dentro da educação brasileira.

Nesse sentido, Andrade (2014) aponta como os IF podem se constituir como uma inovação exitosa dentro das políticas educacionais destinadas à educação profissional. A partir de seu modelo institucional, os IF apresentariam condições de influenciar positivamente o desenvolvimento social e econômico do contexto em que atuam.

A dimensão da identidade e da institucionalidade dos IF coloca uma questão importante no processo de implementação da reforma nessas instituições. A diversidade e a heterogeneidade que as instituições apresentam provocarão diferentes formas de interpretação, apropriação e ressignificação da política pública. Se é certo que toda política pública apresenta um caráter normativo e visa a construir um *continuum* da ação do Estado dentro do quadro dessas políticas (MULLER; SUREL, 2002), a reforma, por seu turno, não se manifestará da mesma maneira nesses contextos variados e distintos. Apesar de a reforma apresentar como um de

seus principais objetivos a flexibilização do Ensino Médio, principalmente pela via da flexibilização curricular, ao mesmo tempo em que carrega uma intenção fortemente padronizadora e homogeneizante embutida em seus princípios, as instituições darão respostas diversas a esses processos. Ademais, a heterogeneidade que as instituições apresentam exercem papel considerável nessas respostas e nos caminhos que serão trilhados pela reforma nas instituições. Como destaca Silva (2014, p. 3), “[...] o estudo das políticas educacionais em geral e das políticas curriculares em particular não se esgota na análise de documentos propositivos, ou mesmo no processo pelos quais são elaborados”. Assim, é necessário procurar evidências de quais serão esses caminhos que uma reforma educacional de caráter neoliberal construirá nos IF e quais serão as consequências das escolhas que serão tomadas.

Em direção à procura desses caminhos, as próximas subseções destacam aspectos da presença do Ensino Médio Integrado nos IF e algumas dimensões da atual reforma que se encontram com tais aspectos. Dito de outra forma, o que se pretende é apresentar e caracterizar como o Ensino Médio Integrado se faz presente nos IF e como a reforma, a partir de seus princípios, regulamentações e dispositivos, tensiona esse nível e forma de oferta, levando aos IF processos de desregulamentação e de precarização.

3.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SUA INSERÇÃO COMO PROPOSTA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

A criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008 apresenta uma relação estreita com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, pois ele representa um deslocamento na concepção de educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), e traz possibilidades legais de efetivação da modalidade de ensino priorizada pelos Institutos: o Ensino Médio Integrado à educação profissional. No entanto, faz-se necessário retomar o questionamento de Ciavatta (2010) sobre as potencialidades do decreto em promover a articulação entre Educação Básica e educação profissional. Alguns indícios sobre a integração que o decreto promove podem ser encontrados nos números de matrículas nas formas de oferta da educação profissional técnica de nível médio previstas: a integrada, a concomitante e a

subsequente. Esses números, além de apontarem indícios de integração ou não, colaboram para a construção de um panorama recente da oferta do Ensino Médio Integrado nos IF.

A Tabela 2, a seguir, apresenta os dados de matrículas nos cursos técnicos de nível médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente, nas redes Federal, Estadual, Municipal e Privada³², no período entre 2007 e 2021³³. É perceptível que, embora a Rede Federal apresente uma grande variação positiva na matrícula dos cursos técnicos integrados (681,3%), passando de 27.204 matrículas em 2007 para 212.542 em 2021, destaca-se o crescimento da Rede Estadual, que atingiu uma variação positiva de 1.035,9%, saltando de 37.942 matrículas em 2007 para 430.994 em 2021. Considerando apenas as matrículas nos cursos técnicos integrados, é inegável o crescimento dessa forma de oferta. Seria possível, portanto, afirmar que, tomando como base o número de matrículas nos cursos integrados, o Decreto nº 5.154/2004 foi capaz de promover a articulação entre Educação Básica e formação técnica, principalmente na Rede Estadual.

No entanto, também se verifica, no período considerado, o incremento das matrículas nos cursos subsequentes da esfera privada que, embora registrem crescimento bem abaixo dos cursos integrados das Redes Federal e Estadual, já apresentavam um expressivo valor absoluto frente a outras redes e modalidades: 218.222 matrículas em 2007, chegando em 506.746 matrículas em 2021 (crescimento de 132,2%). É importante destacar que o número de matrículas nos cursos subsequentes da rede privada representa a maioria das matrículas na educação profissional técnica de nível médio entre todas as redes e modalidades.

³² Não estão contempladas na Tabela 2 as matrículas na Educação de Jovens e Adultos integrada ao Ensino Médio.

³³ O ano de 2007 é tomado como referência devido: a) à aprovação do FUNDEB (Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007), que garante o repasse de recursos da União aos Estados para a oferta do Ensino Médio; b) à instituição do Programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007), que tinha como objetivo principal estimular o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado à educação profissional; e c) à criação dos Institutos Federais, em 2008. O ano de 2021 refere-se ao último período que as sinopses estatísticas do Censo Escolar se encontram disponíveis no momento da escrita.

TABELA 2 - Variação das matrículas nos cursos técnicos de nível médio por dependência administrativa – 2007-2021

Dependência Administrativa	Forma de oferta	2007	2021	Variação (%)
Federal	Integrado	27.204	212.542	681,3
	Concomitante	36.733	14.200	-61,3
	Subsequente	45.840	95.266	107,8
	Total	109.777	322.008	193,3
Estadual	Integrado	37.942	430.994	1.035,9
	Concomitante	114.611	63.317	-44,7
	Subsequente	101.316	225.286	112,3
	Total	253.869	719.597	183,4
Municipal	Integrado	6.223	8.975	44,2
	Concomitante	10.363	2.210	-78,6
	Subsequente	13.496	8.742	-35,2
	Total	30.082	19.927	-33,8
Privada	Integrado	15.216	21.734	42,8
	Concomitante	160.574	168.339	4,8
	Subsequente	218.222	506.746	132,2
	Total	394.012	696.819	76,8

Fonte: O autor, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2007-2021. (BRASIL, 2007-2021).

A análise da variação das matrículas no período indica que as redes que mais cresceram em número de matrículas, a Rede Estadual e a Rede Federal, realizaram esse crescimento na forma integrada. Embora os cursos subsequentes apresentem um valor absoluto expressivo, que supera o número de matrículas das outras formas de oferta, e apresente crescimento nas três principais redes (107,8% na Rede Federal, 112,3% na Rede Estadual e 132,2% na Rede Privada), o crescimento observado nos cursos integrados das redes Estadual e Federal é mais significativo: 1.035,9% e 681,3%, respectivamente. A Rede Municipal não apresenta números absolutos e

relativos que sejam expressivos, pois não tem, entre suas prioridades, a oferta do Ensino Médio e da educação profissional³⁴.

Levando em conta a Meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivo triplicar as matrículas na educação profissional técnica de nível médio, é possível apontar que o caminho para atingir tal meta encontra-se no ensino médio integrado de oferta pública (federal e estadual). É nessa forma de oferta pública que ocorre o maior crescimento das matrículas. Assim, considerando o ensino médio integrado de forma conjunta das Redes Estadual e Federal, verifica-se que as matrículas mais que triplicam, saindo de 281.073 matrículas em 2007, para 932.139 matrículas em 2021.

Agrupando os cursos apenas considerando a forma de oferta, conforme a Tabela 3, fica mais clara a superioridade dos cursos subsequentes. Apesar da grande variação das matrículas nos cursos integrados (678,5%), alavancada pelas Redes Estadual e Federal, como visto na Tabela 2, os cursos subsequentes mantêm a hegemonia, chegando a 836.000 matrículas em 2021, frente às 248.066 matrículas nos cursos concomitantes e 674.245 nos cursos integrados.

TABELA 3 - Variação do número de matrículas nos cursos técnicos de nível médio por forma de oferta – 2007-2021

Forma de oferta	2007	2021	Varição (%)
Integrado	86.585	674.245	678,5
Concomitante	322.282	248.066	-23,3
Subsequente	378.874	836.000	120,6
Total	786.741	1.758.351	123,5

Fonte: O autor, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2007-2021. (BRASIL, 2007-2021).

Em linhas gerais, o que se depreende da análise é que as redes públicas (estadual e federal) concentram seu crescimento na forma integrada, enquanto a rede

³⁴ A prioridade da rede municipal é a oferta e a organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Conforme o inciso V do artigo 10 da LDB, os municípios incumbir-se-ão de: “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”. (BRASIL, 1996).

privada privilegia os cursos subsequentes. Dessa maneira, pode-se inferir que as redes estadual e federal optam por projetar uma formação que vá além das demandas mais imediatas do mercado de trabalho, embora continuem a manter formas mais aligeiradas, expressas nos cursos subsequentes. Por outro lado, o grande crescimento das matrículas integradas não foi suficiente para superar as matrículas na forma subsequente. Assim, esses números permitem afirmar que os cursos subsequentes ocupam uma posição de centralidade enquanto forma de oferta da educação profissional técnica de nível médio. Portanto, na expansão das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, convivem formas de oferta que buscam a formação integral pela articulação entre formação básica e técnica, com formas mais aligeiradas e de caráter mais prático-operacional em instituições privadas.

Outro dado importante refere-se à rede que concentra o maior número de matrículas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio. Levando em conta o total de matrículas em cada uma das redes, independente da forma de oferta, revela-se que a Rede Estadual concentra o maior número de matrículas, 719.597 em 2021. A Rede Privada fica em segundo lugar, com 696.819 matrículas; e a Rede Federal em terceiro lugar, com 322.008 matrículas em 2021. Assim, mesmo com a criação dos IF e a política de expansão da Rede Federal, as principais ofertantes de cursos técnicos de nível médio são as redes privada e estadual. No entanto, essa constatação deve, antes, ser entendida como forma de demonstrar a necessidade de um processo contínuo e ainda mais robusto de expansão da Rede Federal, e não simplesmente como sinônimo de ineficácia da expansão.

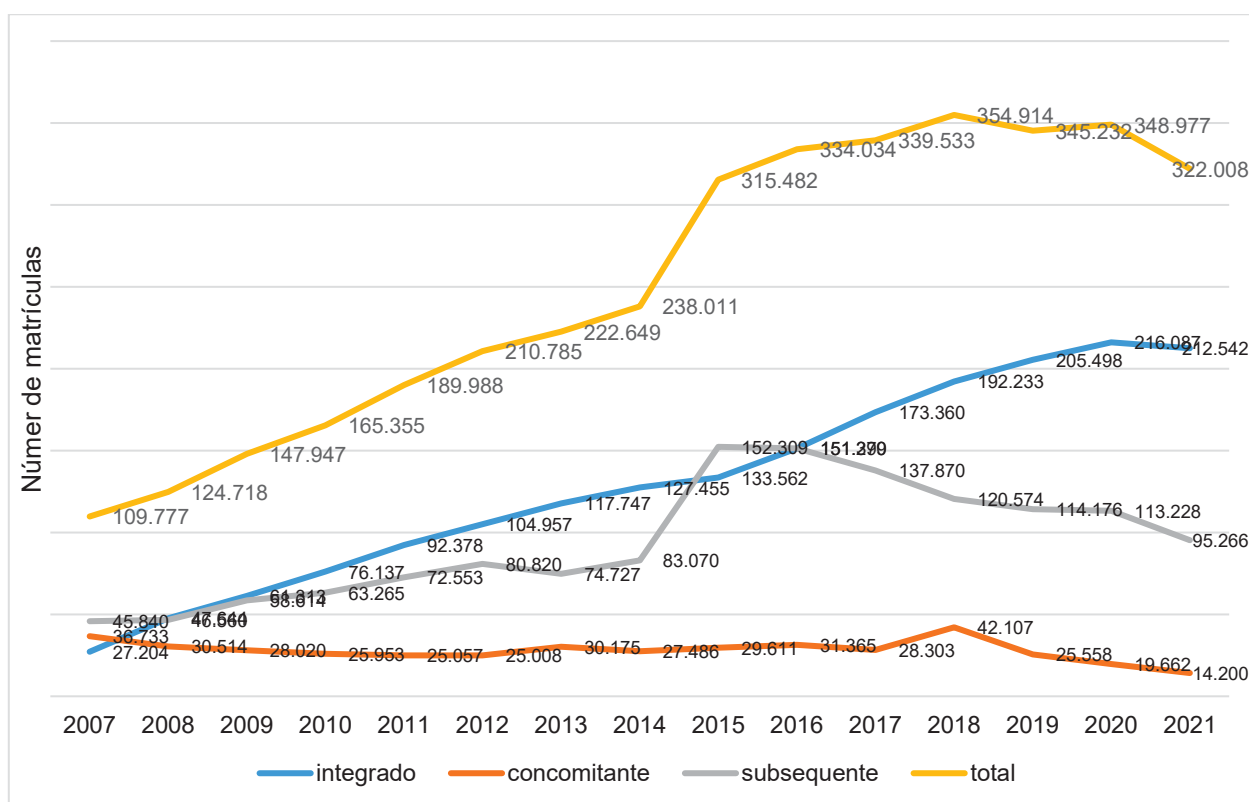
Os movimentos das matrículas apresentados corroboram a análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) sobre o Decreto nº 5.154/2004: é um decreto que carrega forças progressistas (expressas no aumento das matrículas dos cursos integrados) e forças conservadoras (expressas na manutenção dos cursos concomitantes como a principal oferta da educação profissional técnica de nível médio). Tal como nas palavras de Ramos (2010, p. 44), é preciso considerar que, apesar do avanço conceitual e político contido na proposta do Ensino Médio Integrado, ainda não se constituiu uma nova hegemonia: “ao contrário, convivem de forma tensa e contraditória, novas medidas progressistas com outras arcaicas, que recuperam os preceitos de uma educação profissional dualista e compensatória”.

Todavia, não se pode desconsiderar que os números de matrícula nos cursos de educação profissional técnica de nível médio estavam, até 2005, sob a égide do Decreto nº 2.208/1997, que previa a desarticulação entre formação geral e técnica. O pequeno número de matrículas nos cursos integrados em 2007 ainda é reflexo desse decreto e de como ele impedia a materialização dos cursos nessa forma de oferta. Assim, a centralidade ocupada pelos cursos subsequentes não pode ser entendida apenas como uma opção pelo treinamento imediato e por formações mais aligeiradas, pois essa centralidade é ainda herdeira de uma política de educação profissional que não apresentava, entre suas possibilidades, a formação integral dos trabalhadores e trabalhadoras.

Tomando especificamente a Rede Federal, nota-se que o aumento das matrículas na educação profissional em geral, a partir de 2007, é acompanhado pelo aumento das matrículas também nessa rede. O Gráfico 1 apresenta a evolução do número de matrículas nos cursos técnicos da Rede Federal, distribuídos pelas formas de oferta integrada, concomitante e subsequente, no período compreendido entre 2007 e 2021³⁵. O crescimento identificado justamente na forma integrada pode ser visto em perspectiva com os outros tipos de oferta. Os cursos integrados saem de 27.204 matrículas para 212.542, representando um crescimento de 681,3%. Os cursos concomitantes registram queda no período: de 36.733 matrículas em 2007 para 14,200 em 2020 (-61,3%). Os cursos subsequentes, bem como o total das matrículas, registram aumento, saltando, respectivamente, de 45.840 matrículas para 95.266 (aumento de 107,8%), e de 109.777 matrículas para 322.008 (aumento de 193,3%). É importante destacar que a forma integrada que apresenta o maior crescimento é definida como prioridade na lei que cria os IF.

³⁵ Não estão contempladas no gráfico as matrículas na Educação de Jovens e Adultos integrada ao Ensino Médio.

GRÁFICO 1 - Evolução da matrícula nos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal - 2007-2021



Fonte: O autor, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2007-2021 (BRASIL, 2007-2021).

O expressivo aumento das matrículas na forma integrada também aponta para como ocorre a ampliação do direito ao acesso à Educação Básica na Rede Federal. Dentro dessa temática, Milliorin (2018) demonstra, a partir da análise dos dados do censo escolar entre 2007 e 2017, como os IF atuaram na ampliação do direito à educação no contexto de um processo de interiorização e expansão de matrículas que essas instituições realizam. Essa ampliação se reflete no atendimento de um perfil de estudante de ambos os sexos, de raça/cor diferentes e de regiões antes não contempladas pela Rede Federal. No entanto, afirma a autora, esse processo é marcado por contradições e tensionamentos: o aumento das matrículas na forma integrada e o excelente desempenho dos IF em avaliações de larga escala convivem com elevados índices de abandono e reprovação. Portanto, a ampliação do direito à educação anda lado a lado com formas precárias e aligeiradas de formação.

Como já destacado em momentos anteriores, o Ensino Médio Integrado é uma forma de oferta da educação profissional técnica central nos Institutos Federais. O marco legal de criação dos Institutos aponta para essa centralidade, ao definir que

pelo menos metade das matrículas devem ser realizadas, prioritariamente, nessa forma de organização do ensino.

Assim, quando se fala de Ensino Médio Integrado à educação profissional, como no caso dos IF, tem-se a perspectiva de uma educação que propicie não apenas a inserção mais imediata no mundo do trabalho, mas sobretudo a possibilidade de romper com a dualidade formação para o trabalho *versus* formação para o prosseguimento dos estudos. Essa forma de oferta apresenta a possibilidade de articular formação geral com a habilitação profissional, prosseguimento dos estudos com a perspectiva de uma inserção *menos precária* no mundo do trabalho. (CIAVATTA, 2012).

O Ensino Médio Integrado nos IF apresenta uma relação orgânica com o trabalho e, conseqüentemente, com o mercado de trabalho. Não se pode negar que existe a preocupação com a preparação dos estudantes para o exercício de profissões e para o emprego. Conforme ressaltam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.44),

[...] o ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.

Logo, a relação do Ensino Médio Integrado com o trabalho não pode se encerrar na mera preparação para o trabalho. Embora essa dimensão não esteja excluída, ela não deve pautar todo o processo formativo. A relação com o trabalho não pode ser confundida com o imediatismo do mercado de trabalho. (FRIGOTTO, 2012a).

Conforme coloca Ramos (2010), apresenta-se, então, com o Ensino Médio Integrado, uma possibilidade de integração das várias dimensões da vida humana e, por isso, orienta-se por uma formação omnilateral dos sujeitos. Segundo Frigotto (2012b, p. 67),

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu

desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza

O Ensino Médio Integrado se pauta, dessa forma, por uma concepção de formação integral, que leva em conta as várias dimensões da existência social, física e psíquica, combinando uma sólida formação básica associada à preparação para o exercício do trabalho complexo, superando o mero treinamento e adestramento. É um tipo de formação que, por princípios, abre caminho para escolhas e alternativas concretas aos estudantes, pois não encerra suas finalidades em apenas uma dimensão. A formação técnica articulada à formação básica contribui, também, para a ampliação do acesso ao direito à Educação Básica. Além disso, é importante ressaltar que é o Ensino Médio Integrado objetivado na forma dos cursos técnicos integrados que caracterizam os IF como instituições de Educação Básica.

Tendo essa concepção de formação integral, que visa não somente ao treinamento e ao preparo para o mercado de trabalho, é importante observar como o Ensino Médio Integrado se insere nos IF. Dessa forma, a Tabela 4 apresenta o número de matrículas por tipo de curso nos IF, no período entre 2017 e 2021, tendo como base a Plataforma Nilo Peçanha³⁶. Como ressaltado anteriormente, os IF apresentam uma grande amplitude de atuação, e a Tabela 4 a seguir ilustra tal amplitude. São apresentados dados de matrículas em oito tipos de cursos. Os cursos de Ensino Médio não apresentam articulação com a educação técnica e profissional, são cursos em processo de extinção na rede. Os cursos de qualificação profissional são aqueles, como definidos e problematizados anteriormente, que derivam da habilitação profissional e devem ter carga horária mínima a partir de 20% da carga horária da habilitação profissional. Esses cursos podem ser oferecidos de forma independente do nível de escolaridade. No entanto, podem estar articulados a um curso técnico

³⁶ O Censo Escolar da Educação Básica e a Plataforma Nilo Peçanha apresentam números diferentes para as matrículas na educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal. O Guia de Referência Metodológica, da PNP, edição 2020, esclarece os principais motivos da diferença de números entre os dois censos. São eles: i) os dois não utilizam a mesma metodologia de contagem; e ii) O Censo Escolar não contabiliza, no ano de referência, os estudantes que ingressaram nos cursos técnicos no segundo semestre (PNP, 2020). Ainda se deve ressaltar que o Censo Escolar não considera as matrículas da EPT nos cursos de qualificação profissional, e nos cursos de graduação e pós-graduação, sendo as matrículas dessas duas computadas no conjunto das matrículas do Censo da Educação Superior.

(habilitação profissional) ou ao itinerário formativo da educação técnica profissional, estruturado ou não como uma certificação intermediária. Os cursos técnicos integrados são aqueles que apresentam a proposta de integração do Ensino Médio articulando a Educação Básica com uma habilitação profissional. Os cursos técnicos concomitantes e subsequentes também oferecem habilitação profissional, mas de forma desarticulada ao Ensino Médio, tendo como referência a proposta de integração do Ensino Médio Integrado³⁷. O primeiro deve ser cursado de forma paralela ao Ensino Médio; e o segundo, após a conclusão da referida etapa da Educação Básica. O PROEJA integrado e concomitante são cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. Esses cursos também correspondem a um dos objetivos dos IF, conforme sua lei de criação³⁸. Os cursos de tecnologia, bacharelado e licenciatura são de nível superior. Já os cursos de pós-graduação são destinados aos estudantes que já concluíram o Ensino Superior e comportam os cursos de especialização, mestrado acadêmico e profissional e doutorado.

Os cursos técnicos integrados apresentam os seguintes números relativos de matrículas, entre os anos de 2017 e 2021, respectivamente: 22,18%, 26,31%, 24,62%, 17,37% e 18,96%. O que chama a atenção é que, mesmo com o expressivo aumento de matrículas totais entre 2019 e 2021, que passa de 949.831 matrículas para 1.426.920, representando um aumento de 50,23% em dois anos, os cursos técnicos integrados apresentam diminuição da participação total relativa das matrículas. Em 2019, essas matrículas representavam 24,62% do total, e passaram a representar 17,37% em 2020 e 18,96% em 2021, embora tenha existido crescimento no número absoluto de matrículas (de 233.728 para 270.609 matrículas).

³⁷ É importante considerar que, legalmente, a oferta de um curso técnico concomitante é articulada ao Ensino Médio, pois como define a legislação, os cursos técnicos se integram ao Ensino Médio de forma concomitante ou de forma integrada. No entanto, ao se ter a perspectiva de uma formação integral e omnilateral, o curso técnico concomitante corresponde a uma desarticulação entre Educação Básica e profissional, pois seu projeto está pensado de forma dissociada do Ensino Médio.

³⁸ Conforme o artigo 7º, parágrafo I da Lei nº 11.892/2008, é objetivo dos IF “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008a).

TABELA 4 - Número de matrículas por tipo de curso nos Institutos Federais e relação com o total de matrículas 2017-2021

Tipo de curso	2017	2018	2019	2020	2021
Ensino médio	246 0,03%	209 0,02%	86 0,01%	65 0,00%	63 0,00%
Qualificação profissional	147.726 15,59%	133.953 15,05%	181.526 19,11%	642.130 45,85%	597.702 41,89%
Técnico integrado	211.168 22,28%	223.728 26,31%	233.818 24,62%	243.270 17,37%	270.609 18,96%
Técnico concomitante	61.347 6,48%	53.303 6,00%	46.421 4,89%	39.137 2,79%	38.421 2,69%
Técnico subsequente	234.578 24,75%	171.787 19,34%	155.781 16,40%	136.544 9,75%	146.224 10,24%
PROEJA integrado	14.651 1,55%	14.633 1,64%	14.259 1,50%	13.318 0,95%	12.676 0,89%
PROEJA concomitante	695 0,07%	249 0,03%	203 0,02%	828 0,06%	868 0,06%
Tecnologia	88.191 9,30%	81.443 9,16%	83.995 8,84%	85.657 6,12%	91.166 6,39%
Bacharelado	72.204 7,62%	81.252 9,15%	91.701 9,65%	98.599 7,04%	112.005 7,85%
Licenciatura	82.374 8,96%	89.318 10,05%	95.385 10,04%	96.888 6,92%	102.626 7,19%
Pós-graduação	35.018 3,69%	38.356 4,37%	46.609 4,91%	43.153 3,08%	54.560 3,82%
Total	947.792 100%	888.231 100%	949.831 100%	1.400.589 100%	1.426.920 100%

Fonte: O autor, a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023).

Se o número de matrículas total apresentou crescimento, ele se deve principalmente pelo aumento de matrículas nos cursos de qualificação profissional. Esses cursos, que representavam 15,59% em 2017, 15,05% em 2018, 19,11% em 2019, passaram a representar 45,85% em 2020 e 41,89% em 2021. Há um acréscimo absoluto de 460.604 matrículas entre 2019 e 2020, correspondente a um aumento relativo de 253,74% entre esses dois anos. Pode-se inferir, dessa forma, que o

crescimento do número de matrículas total ocorreu principalmente a partir do crescimento das matrículas nos cursos de qualificação profissional.

Considerando todos os cursos durante o período, nota-se que os mais representativos durante o período são aqueles de qualificação profissional, os cursos técnicos integrados (com 22,28% em 2017, 26,31% em 2018, 24,62% em 2019, 17,34% em 2020 e 18,96% em 2021) e o cursos técnicos subsequentes (com 24,75% em 2017, 19,34% em 2018, 16,40% em 2019, 9,75% em 2020 e 10,24% em 2021), embora esse último venha apresentando significativa queda. Todos os demais tipos de curso apresentam participação relativa de menos de 10% no total de matrículas.

Outro dado importante é o número de matrículas no Ensino Superior nos IF. Ao levar em conta as matrículas em todos os cursos de Ensino Superior (tecnologia, bacharelado, licenciatura e pós-graduação), apresentam-se números relativos e absolutos consideráveis³⁹. A Tabela 5 apresenta um recorte da Tabela 4, com os cursos mais representativos em número de matrículas nos IF e agrupando as matrículas nos cursos superiores. É possível perceber que as matrículas nos cursos superiores eram predominantes nos IF até 2019, quando ocorreu o grande crescimento de matrículas nos cursos de qualificação profissional. Dessa forma, apesar da prioridade colocada em lei nas matrículas em cursos técnicos integrados, as matrículas nos cursos superiores são mais significativas.

³⁹ Segundo a LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 44, Educação Superior abrange os seguintes cursos e programas: “I) cursos sequenciais por área de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que o ensino médio ou equivalente; II) de graduação, aberto aos candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III) de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV) de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino” (BRASIL, 1996).

TABELA 5 - Número de matrículas nos cursos mais representativos nos Institutos Federais e relação com o total de matrículas – 2017- 2021

Curso	2017	2018	2019	2020	2021
Qualificação profissional	147.726 15,59%	133.953 15,05%	181.526 19,11%	642.130 45,85%	597.702 41,89%
Técnico integrado	211.168 22,28%	223.728 26,31%	233.818 24,62%	242.270 17,37%	270.609 18,96%
Técnico subsequente	234.578 24,75%	171.787 19,34%	155.781 16,40%	136.544 9,75%	146.224 10,24%
Superior	277.787 29,31%	290.369 32,73%	317.690 33,48%	324.297 23,15%	360.357 25,25%
Demais cursos	76.533 8,07%	68.394 6,57%	61.016 6,39%	55.348 3,88%	52.028 3,66%

Fonte: O autor, a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023).

O predomínio das matrículas nos cursos de qualificação profissional e nos cursos superiores, indica um descumprimento da prioridade colocada na lei de criação dos IF, de ofertar pelo menos 50% de suas matrículas em cursos técnicos, preferencialmente na forma integrada. O mesmo ocorre quando se considera a prerrogativa legal de atender pelo menos 20% das matrículas em cursos de licenciatura e em programas de formação de professores. Em 2021, pouco mais de 7% das matrículas são em cursos de licenciatura, sendo que desde 2017, essas matrículas não passam de 10% do total.

A partir de 2022 (ano base 2021), a Plataforma Nilo Peçanha incluiu o conceito de matrícula equivalente em suas estatísticas, que deve ser o critério adotado para o atendimento aos percentuais da Lei nº 11.892/2008. A partir desse conceito no cálculo das matrículas, fica mais evidente a posição ocupada pelos cursos superiores em relação aos outros cursos. A Tabela 6 traz os dados do número de matrículas equivalentes para o ano de 2021. Assim, tendo em vista o atendimento à lei de criação dos IF, os cursos superiores respondem por 39,35% das matrículas, enquanto os técnicos integrados chegam a 30,12% delas. Os cursos de qualificação profissional, que apresentam o maior número absoluto (597.702 matrículas), correspondem a apenas 8,24% do total das matrículas equivalentes. Isso porque são cursos mais rápidos, com cargas horárias e fator de esforço menores. Exigim, dessa forma, menos

investimentos e, conseqüentemente, correspondem a um número bem menor de matrículas equivalentes.

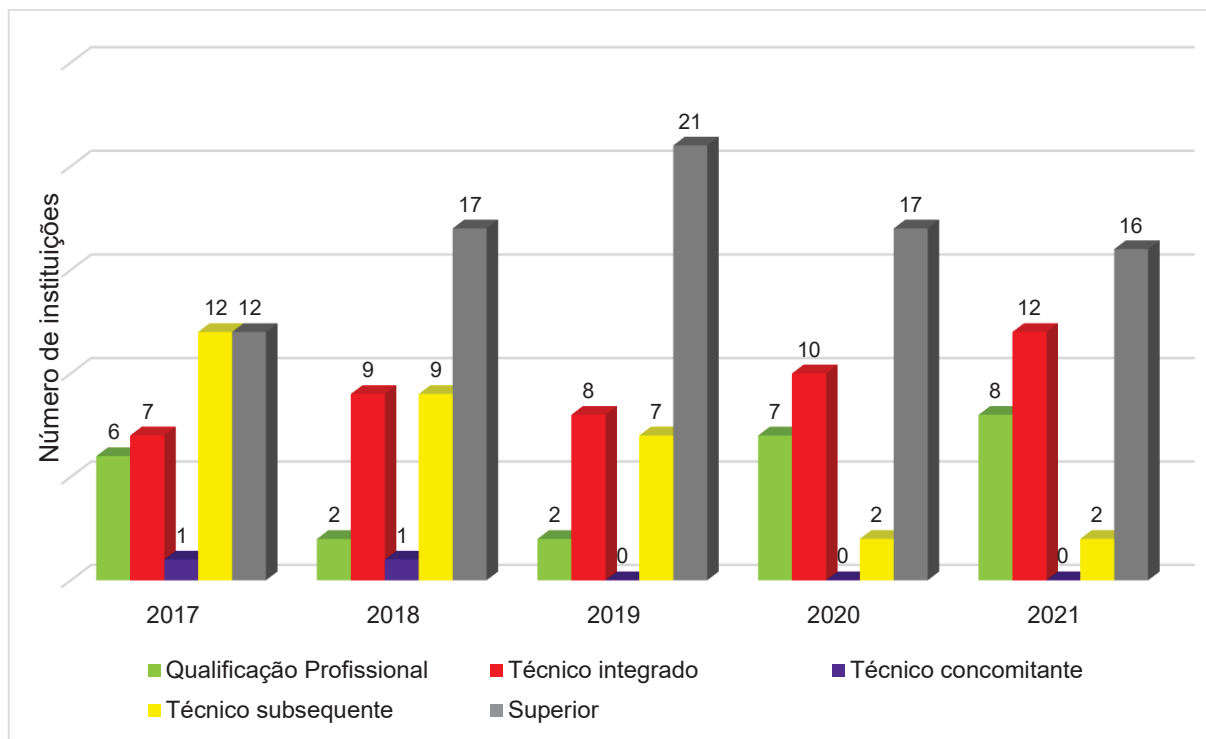
TABELA 6 - Número de matrículas equivalentes e percentual em relação ao total de matrículas equivalentes para o ano de 2021

Tipo de curso	Matrículas equivalentes	Percentual em relação ao total de matrículas equivalentes
Superior	378.444,61	39,35%
Técnico integrado	289.642,07	30,12%
Técnico subsequente	156.926,63	16,32%
Qualificação profissional	80.231,12	8,34%
Demais cursos	56.472,45	5,87%
Total	961.716,88	100%

Fonte: O autor, a partir da Plataforma Nilo Peçanha (2023).

Nesse contexto, o Gráfico 2 considera qual tipo de curso apresenta o número de matrículas predominantes nas 38 unidades dos IF, distribuído por ano, no período entre 2017 e 2021. O que se nota é que as matrículas nos cursos superiores predominam na maioria das unidades dos IF, acompanhando o movimento das matrículas em geral vistos nas Tabelas 4, 5 e 6. Dessa forma, por exemplo, em 2019, 21 unidades dos IF concentravam suas matrículas em cursos superiores. Com relação aos cursos técnicos integrados, o número mais significativo é de 2021, quando 12 unidades dos IF apresentaram o maior número de matrículas nessa forma de oferta da educação profissional.

GRÁFICO 2 - Matrículas predominantes por tipo de curso e por unidade dos Institutos Federais (2017-2021)



Fonte: O autor, a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023).

A partir desses dados, pode-se levantar a consideração que o Ensino Médio Integrado não apresenta a prioridade colocada em lei nos IF, embora seja representativo dentro do número total de matrículas. Por outro lado, os cursos superiores, quando considerados em conjunto, concentram a maior parte das matrículas equivalentes nessas instituições.

3.3 A FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A breve recuperação das políticas educacionais aqui realizada, a discussão sobre a inserção do Ensino Médio Integrado nos IF, bem como a complexidade dessas instituições frente às transformações no mundo do trabalho e as mudanças provocadas pela Lei nº 13.415/2017, apontam para a limitação de compreender a educação profissional e os Institutos Federais somente a partir da perspectiva da dualidade estrutural que marcou historicamente a educação brasileira. Seria insuficiente considerar que a reforma do Ensino Médio recupera o dualismo e impõe,

aos IF, o papel de um determinado lado da dualidade estruturante, qual seja, o de preparar a mão de obra com conhecimentos técnicos, e que essa formação estaria em oposição a uma formação mais geral e ampla, que prepararia para o prosseguimento dos estudos. É preciso, pois, escapar da dualidade simples e direta.

A partir dessa perspectiva, em vários estudos, Kuenzer (2005, 2007, 2010, 2017, 2020) defende a tese de que a flexibilidade do sistema produtivo aprofunda e dá uma nova feição à dualidade estrutural da educação a partir de dois movimentos que se organizam dialeticamente: a “exclusão includente”, que tem como *locus* o mercado de trabalho; e a “inclusão excludente”, que ocorre no sistema educativo. Desse modo, a autora indica que a dualidade estrutural colocada na formação escolar respondia às necessidades do modo de produção taylorista/fordista, o qual previa uma rígida separação entre a concepção e a execução do trabalho, portanto, entre trabalho intelectual e manual. Existia uma clara fronteira entre aqueles que iriam exercer funções intelectuais e os que seriam direcionados às funções manuais e instrumentais. (KUENZER, 1999, 2005).

No entanto, as novas práticas e concepções da era da flexibilidade na produção capitalista implicariam em novos requisitos para a força de trabalho, como a capacidade de trabalhar intelectualmente, articulando percepções, sensações, conhecimentos teóricos e práticos, permitindo assim a superação da divisão entre trabalho intelectual e instrumental no chão da fábrica, aliando o uso da tecnologia à quebra da rigidez fordista. A esse novo momento da produção capitalista também corresponderiam novas necessidades de formação da força de trabalho, implicando, por sua vez, a articulação entre teoria e prática no processo educativo. (KUENZER, 2007). Romper-se-ia, dessa forma, a histórica dualidade entre formação intelectual e formação instrumental, pela necessidade que todos teriam de trabalhar com o conhecimento e com atividades e tarefas mais complexas.

No entanto, continua a autora, a acumulação flexível, antes de romper com a dualidade histórica do sistema educacional, promove o seu aprofundamento. Isso porque a acumulação flexível vai requerer novas formas de disciplinamento da força de trabalho, que

[...] vão contemplar o desenvolvimento de subjetividades que atendam às exigências da produção e da vida social, mas também se submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, a

configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho. (KUENZER, 2007, p. 1159).

Assim, ocorre um duplo movimento denominado exclusão includente e de inclusão excludente. (KUENZER, 2005). Na exclusão includente ocorre um processo de exclusão de postos que são afetados pela reorganização da produção, pela introdução maciça de tecnologia e pela flexibilização dos direitos e da proteção ao trabalhador para incluí-los em pontos precarizados da cadeia produtiva:

Assim é que trabalhadores são desempregados e re-empregados [*sic*] com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou re-integrados [*sic*] ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado. (KUENZER, 2005, p. 14).

A face da exclusão includente na educação seria a inclusão excludente, que corresponde a um processo de inclusão em vários níveis, formas de oferta e modalidades do sistema educacional, não apresentando padrões de qualidade que permitam a superação do mero treinamento e das certificações vazias.

A nova dualidade, dessa forma, não pode ser compreendida em termos de oposição entre alguns poucos trabalhadores que possuem uma formação técnico-científica sólida e uma massa de trabalhadores com pouca formação ou desqualificados que se inserem em trabalhos precarizados e informais. O que a acumulação flexível realiza é a combinação de inclusão e exclusão de trabalhadores com qualificações diferentes e combinadas, de modo a constituir um corpo coletivo de trabalho que sustente a lógica da lucratividade. Nesse sentido, é importante considerar o conceito de uberização do trabalho, que não atinge somente os trabalhadores desqualificados, mas que atravessa várias ocupações, níveis de qualificação e de remuneração. (ABÍLIO, 2020a; 2020b)⁴⁰.

⁴⁰ Nesse ponto é interessante o conceito de *crowdsourcing*, trazido pela autora, e que se refere a uma exacerbação da uberização. O *crowdsourcing* (*crowd* que significa multidão, em inglês) relaciona-se à utilização do trabalho de uma multidão de trabalhadores disponíveis e engajados, que se dedicam a uma tarefa, arcando com os custos e riscos. Tais tarefas podem ou não ser remuneradas ou mesmo consideradas trabalho. O exemplo a seguir é elucidativo: “No início dos anos 2000, a NASA criou o projeto Clickworkers e com ele descobriu que não precisava ter trabalhadores contratados para identificar elementos tais como crateras nas fotos de Marte: após testar a multidão de navegadores engajados, comprovou que essa era tão eficiente (e muito mais rápida) no cumprimento da tarefa quanto o contingente de geólogos contratados, realizando-a gratuitamente como forma de ‘colaboração

Assim, apresenta-se a necessidade de substituir a formação técnica especializada por uma formação de caráter mais generalista, que tenha um mínimo de educação básica, e que alcance o maior número de pessoas. “A partir desta formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais”. (KUENZER, 2007, p. 1159). É precisamente esse o movimento que a reforma do Ensino Médio realiza, ao propor uma formação comum de no máximo 1.800 horas, e a partir de então, a diversificação dos itinerários formativos, com suas várias estratégias flexíveis de cumprimento da carga horária.

No mesmo sentido, Simões (2020) também identifica um *novo dualismo* centrado na funcionalidade e finalidade da escola pública, que se configura a partir do aumento do número de matrículas no Ensino Médio. Para ele,

A expansão da demanda e do acesso ao Ensino Médio configurou um novo dualismo não mais centrado na forma, mas na funcionalidade da escola. A Escola Pública que atende os setores até então excluídos da escolarização tem funções e finalidades diferentes daquelas escolas que atendem outros grupos sociais, prevalece uma escola para os setores populares na qual não é dada as condições para que se possa cumprir sua função de formação nas múltiplas dimensões humanas. (SIMÕES, 2020, p. 192).

Esse dualismo só é possível a partir da expansão do Ensino Médio, propiciando formação geral a todos e a todas, mas entregando um “ensino de qualidade para um pequeno grupo (longa duração) e uma educação geral sem qualidade para os setores populares oferecido nas escolas públicas estaduais (curta trajetória de formação)”. (SIMÕES, 2020, p. 204).

Araujo (2019) analisa a reforma do Ensino Médio em andamento a partir do conceito de dualidade, e procura demonstrar como esse conceito é historicamente importante para entender a escola média brasileira, porém, não suficiente. Segundo o autor, é necessário incluir na análise a ideia de desigualdade social. Assim, os arranjos curriculares propiciados pela reforma, principalmente pela diferenciação dos itinerários formativos, tenderiam a produzir hierarquizações entre escolas, impondo formações diferenciadas aos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade

para o futuro’. Como definir o trabalho dos usuários? Lazer? Trabalho não pago?”. (ABÍLIO, 2020a, p. 120).

brasileira. Nesse contexto, a escola pública pode se configurar como uma *escola para pobres*, com um projeto de formação encurtado e instrumentalizado, pois é direcionado a uma (des)qualificação para os filhos dos trabalhadores que necessitam, por sua condição de classe, entrar de maneira mais imediata no mercado de trabalho, seja formal ou informal.

Nesse sentido, Silva (2020) levanta questões importantes, ao analisar o movimento da matrícula no Ensino Médio no período entre 2009 e 2016, tendo em vista a Emenda Constitucional nº 59/2016 que, entre outros preceitos, torna obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos. O movimento da matrícula é analisado pela autora com base nos conceitos de Viñao (2002), de inclusão/exclusão, progressividade e segmentação. A inclusão/exclusão refere-se ao índice de acesso ou não de uma determinada população a um nível, ciclo ou tipo de ensino. A progressividade refere-se à medida de acesso de estudantes da classe média e baixa ao nível, ciclo ou tipo de ensino. A segmentação ocorre quando os processos de inclusão e progressividade são acompanhados da instalação de dois ou mais ramos ou métodos de ensino diferenciados, conforme os grupos sociais que acessam o sistema escolar. A autora destaca, entre outros pontos, como o crescimento das matrículas na rede federal revela um movimento de inclusão e progressividade. No entanto, há indícios de ocorrência de um processo de segmentação; logo, embora exista um processo de inclusão de grupos sociais menos privilegiados na rede federal, é possível que esses grupos acessem cursos menos privilegiados e de menor prestígio, como os cursos concomitantes e subsequentes.

A partir das mudanças provocadas pela legislação da reforma do Ensino Médio – a Lei nº 13.415/2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1/2021) –, Piolli e Sala (2021) desenvolveram o conceito de dualidade na dualidade. A primeira dimensão da dualidade, que aprofunda a dualidade histórica da educação brasileira, estaria inscrita na diferenciação proposta pelos itinerários formativos, notadamente no itinerário da formação técnica e profissional. A Resolução MEC/CNE/CP nº 3/2018, que define os itinerários formativos, expressa a dualidade ao afirmar que eles devem propiciar aos estudantes “aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento dos

estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para soluções de problemas específicos da sociedade”. (BRASIL, 2018a). Dessa forma,

Esse “ou” que aparece nessa definição não é casual. Ele expressa que a escolha desse ou daquele itinerário não é apenas uma escolha entre caminhos formativos distintos, mas de itinerários formativos duais e excludentes: ou para “aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho”. (PIOLLI; SALA, 2021, p. 7).

Em que pese que todos os itinerários formativos correspondam a uma área do conhecimento (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas), com exceção do itinerário técnico e profissional, ele acaba conformando um caminho *apartado* dos direitos e objetivos de aprendizagem presentes na BNCC.

A segunda dimensão da dualidade, a dualidade na dualidade, ocorre com a possibilidade da formação no itinerário técnico e profissional ocorrer a partir de cursos de qualificação profissional que, como foi destacado na subseção anterior, difere da habilitação profissional. A qualificação profissional está ligada a uma formação mais rápida e aligeirada, que pode corresponder ao mínimo de 20% da habilitação profissional. Assim, configuram-se pelo menos dois caminhos no quinto itinerário: a qualificação profissional e a habilitação profissional. Para além desses dois caminhos, o itinerário da formação técnica e profissional apresenta uma série de possibilidades de cumprimento das *exigências curriculares*, como o cumprimento de parte da carga horária a distância (que pode incidir tanto na parte formação geral quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos, segundo a Resolução CNE/CEB nº 3/2018), o reconhecimento de saberes e a validação de experiências no trabalho. Essas possibilidades apontam, de acordo com os autores, para um processo de desescolarização da educação profissional, contribuindo também para a constituição da dualidade na dualidade.

No contexto da atual da reforma, é imprescindível considerar, ainda, que a diminuição da carga horária destinada à formação geral, com o estabelecimento do máximo de 1.800 horas para a BNCC e a generalização das certificações intermediárias da qualificação profissional, a dualidade na dualidade configura um Ensino Médio que limita o acesso à formação geral, ao mesmo tempo em que não promove uma formação técnica, pois os cursos que se concentram em promover

breves formações não fornecem uma habilitação profissional, assumindo um caráter instrumental e de baixa complexidade.

Essas abordagens aqui apresentadas, bem como a breve recuperação realizada sobre as políticas educacionais que levaram à criação dos IF, tiveram como objetivo demonstrar que as dinâmicas, concepções e direcionamentos na Rede Federal não podem ser tomados como um todo. Pela complexidade e amplitude que os Institutos apresentam, como ressalta Frigotto (2018), não é possível construir generalizações, mas elementos indicativos. No entanto, as discussões aqui apresentadas – exclusão includente/inclusão excludente, a nova dualidade, a dualidade associada à desigualdade, a possível segmentação dos IF, a dualidade na dualidade – permitem considerar que ocorrem movimentos que tensionam os IF para uma fragmentação da formação a partir da reforma.

A fragmentação ocorre porque a reforma incide diretamente sobre os cursos de educação profissional técnica de nível médio, pois tensiona o tipo de formação ofertada aos estudantes e os tipos de cursos a serem oferecidos. Essa fragmentação pode ser percebida justamente nas alterações propostas na formação dos estudantes, com novos arranjos curriculares, novas possibilidades de cumprimento de carga horária, entre outras transformações que fragilizam a concepção de formação integral e de educação profissional e tecnológica, e que são expressões dos processos flexibilização e precarização embutidos na reforma. Na seção 4, em que é realizada a análise dos projetos pedagógicos de curso, são evidenciados os elementos e a dinâmica dessa fragmentação nos IF.

Antes da análise dos PPC, no entanto, é importante compreender outra dimensão da reforma: o financiamento da educação e a maneira como ele afeta e imprime uma determinada dinâmica aos IF, rumo aos processos de desregulamentação e precarização.

3.4 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Recuperando a análise realizada anteriormente constata-se, primeiramente, que a reforma do Ensino Médio não pode ser entendida somente a partir da Lei nº 13.415/2017, sendo crucial levar em conta e compreender os dispositivos e

complementos que a sucedem. A reforma do Ensino Médio é mais do que uma reforma curricular que flexibiliza tempos e espaços do currículo: ela se constitui como um complexo que articula vários elementos. Nesse sentido, é preciso inserir o movimento das matrículas nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal dentro de um contexto mais amplo e complexo: o contexto das reformas neoliberais do Estado. (DARDOT; LAVAL, 2016). Assim, o corte de gastos e a limitação dos investimentos na educação, consequências diretas da Emenda Constitucional nº 95/2016, também compreendem os efeitos da reforma. Tais efeitos reverberam nos IF.

A partir de tal perspectiva, a Tabela 7, a seguir, apresenta o orçamento anual inicial para a Educação Profissional e Tecnológica, no qual se incluem os IF, no período de 2014 a 2022. O orçamento contempla o funcionamento, a expansão e a reestruturação da educação profissional e tecnológica, além de recursos destinados à assistência estudantil. Não estão incluídos nesse orçamento os gastos com pessoal e encargos sociais. É perceptível uma queda considerável dos valores a partir de 2016, mesmo antes da aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que foi promulgada no dia 15 de dezembro de 2016, e que limita os investimentos públicos por um período de 20 anos.

TABELA 7 - Orçamento anual inicial para Educação Profissional e Tecnológica 2014-2022

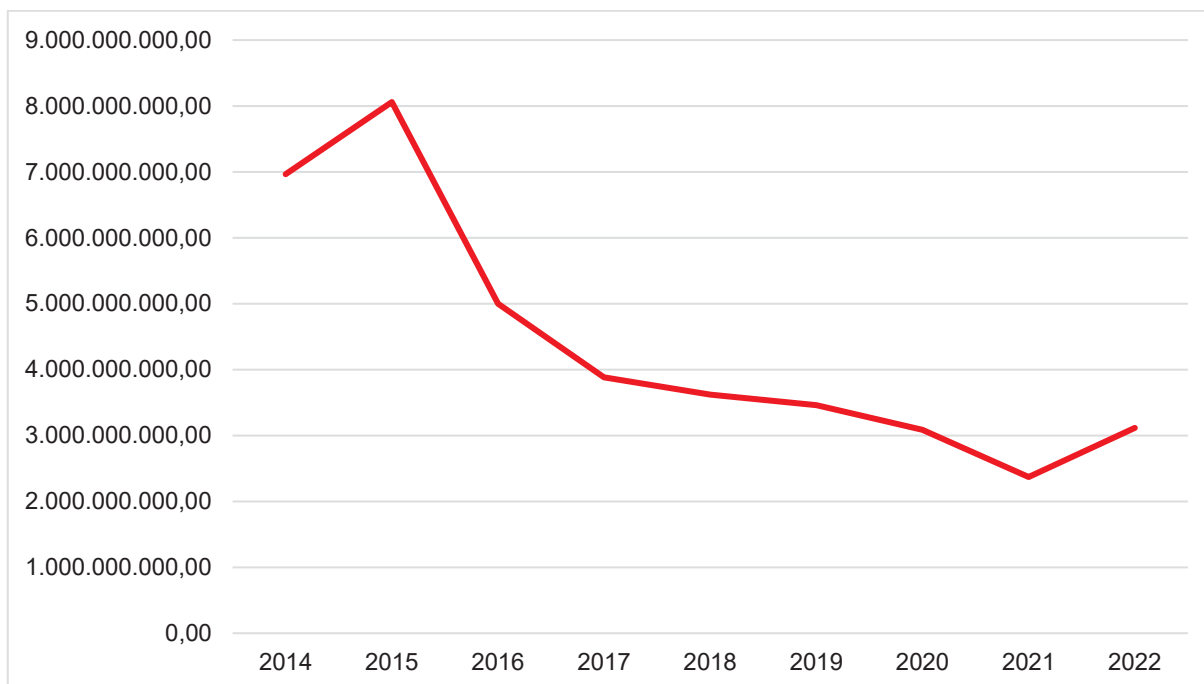
Ano	Orçamento inicial (R\$)
2014	6.967.186.082,00
2015	8.059.879.107,00
2016	4.997.987.200,00
2017	3.881.189.365,00
2018	3.621.698.510,00
2019	3.462.174.921,00
2020	3.088.523.092,00
2021	2.370.009.557,00
2022	3.115.309.958,00

Fonte: O autor, a partir de dados disponíveis no Portal da Transparência do Governo Federal (2023).

O Gráfico 3 apresenta a queda no orçamento de forma mais ilustrativa, que ocorreu a partir de 2015. A diferença entre o ano de maior (2015) para o de menor orçamento (2021) contempla uma variação negativa de 70,5%, mesmo com o

aumento das matrículas nos cursos técnicos que ocorreu no período, e a leve recuperação que houve em 2022.

GRÁFICO 3 - Orçamento inicial para a Educação Profissional e Tecnológica – 2014-2022



Fonte: O autor, a partir de dados disponíveis no Portal da Transparência do Governo Federal (2023).

O primeiro e mais evidente desdobramento de tal combinação, mais alunos e menos investimento, é a fragilização das condições materiais dentro dos Institutos: menor investimento em laboratórios, salas de aula e estrutura física em geral, diminuição dos gastos com manutenção (limpeza, vigilância, energia, água), diminuição dos gastos com alimentação dos estudantes e diminuição do montante destinado à assistência estudantil. Especificamente com relação a esse último item, a diminuição dos investimentos afeta diretamente o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado pelo Decreto nº 7.234/2010. O PNAES apresenta como objetivos democratizar as condições de permanência dos estudantes na Educação Superior pública federal, especialmente aqueles de baixa renda, minimizando os efeitos das desigualdades sociais, reduzindo as taxas de evasão e retenção, e contribuindo para a inclusão social pela via da educação. Embora esteja direcionado à educação pública superior, o PNAES atende os estudantes dos IF de todos os níveis

e modalidades⁴¹, desenvolvendo ações nas áreas de moradia estudantil, transporte, alimentação, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. (BRASIL, 2010).

Em um estudo sobre o PNAES nos IF, Prada e Surdine (2018) apontam como os cortes no orçamento, que se iniciaram a partir de 2015, impactaram de maneira significativa a assistência estudantil. As autoras afirmam que a quantidade insuficiente de recursos, combinada com as regulamentações sobre esses recursos limitados, produziu um contexto de disputa em que prevalece a lógica do *cobertor curto*: é necessário escolher a parte que ficará descoberta e aquela que, com o mínimo de cobertura, conseguirá sobreviver. Assim, a diminuição de recursos destinados ao PNAES comprometeu de maneira direta o acesso e a permanência de estudantes que apresentaram ou apresentam condições mais severas de vulnerabilidade econômica e social.

É pertinente observar como essa lógica de disputa de recursos parece se aplicar também ao contexto geral das instituições. O Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica produzido pela SETEC (BRASIL, 2019c), ao analisar a queda no investimento das instituições e o tímido crescimento do custeio frente ao aumento de gastos, apontou para a importância da busca de recursos de forma cada vez mais individualizada, pela via das doações, das Fundações de Apoio às Instituições da Rede Federal e da aproximação entre os gestores das unidades e o poder legislativo, com o objetivo de obtenção de emendas parlamentares. Logo, não se está garantindo a universalidade do financiamento das instituições.

Os efeitos dos cortes no orçamento destinados à Rede Federal não se relacionam apenas às dimensões da estrutura física e do acesso e permanência de grupos mais vulneráveis nos IF. A dimensão pedagógica também é afetada, pois existirão menos recursos para ações de ensino, pesquisa e extensão. Assim, dentro da tríade ensino-pesquisa-extensão que compõe os objetivos dos IF, é importante dedicar um olhar sobre as portarias que regulamentam as atividades docentes na

⁴¹ Segundo o Art. 4º do Decreto: “As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente”. (BRASIL, 2010).

Rede Federal, tendo em vista o aumento do número de matrículas, mesmo com a diminuição de recursos.

A atividade docente, em consonância com os objetivos dos IF, compreende atividades de ensino, pesquisa, extensão e de gestão e representação institucional. A distribuição da carga horária entre essas atividades é definida atualmente pela Portaria MEC nº 983/2020, que estabelece, entre outros pontos, que para docentes em regime de tempo integral (40 horas), com ou sem dedicação exclusiva, a carga horária dedicada ao ensino deve ser de no mínimo 14 horas⁴², e para cada uma dessas horas poderá ser prevista mais uma hora adicional para preparação, planejamento e orientação de estudantes. Não existe a definição de um número máximo de aulas dentro das 40 horas da jornada semanal. As demais horas, caso não sejam todas preenchidas com atividades de ensino, devem considerar as atividades de pesquisa, extensão, gestão e representação institucional. A atual portaria revogou a Portaria MEC/SETEC nº 17, de 11 de maio de 2016, que definia o mínimo de 10 e o máximo de 20 horas dedicadas ao ensino para docentes em regime de tempo integral. Mesmo que ainda distante da realidade da maioria das redes públicas estaduais, a nova regulamentação da atividade docente na Rede Federal proposta na Portaria MEC nº 983/2020 privilegia as atividades de ensino em detrimento da pesquisa e da extensão, uma vez que aumenta o número mínimo de horas em sala de aula e não define um valor máximo, permitindo, dessa forma, que toda a jornada de trabalho docente seja dedicada somente ao ensino.

A nova portaria também procura regulamentar as atividades realizadas na educação a distância. Embora este tema também estivesse presente na portaria anterior, agora a EaD recebe maior atenção na legislação. Mais uma vez, um elemento que era periférico adquire maior centralidade. Essa centralidade ocorre a partir do conceito de mediação pedagógica, que se refere basicamente à preparação e atuação em atividades de ensino a distância.

Além da mediação pedagógica, as outras atividades que compõem a carga horária do ensino são: aulas em cursos presenciais, atividades de preparação, manutenção e apoio ao ensino, participação em programas e projetos de ensino,

⁴² A Portaria considera a hora-relógio (60 minutos) e não a hora-aula. Assim, as horas-aula deverão ser convertidas em horas-relógio para a verificação do mínimo estabelecido.

participação em reuniões pedagógicas, atendimento e orientação de alunos em trabalhos de conclusão de cursos e em atividades nas dependências de empresas que tenham parceria com a instituição de ensino. Pela regulamentação das atividades de ensino que coloca, a nova portaria alinha-se às mudanças propostas pela Lei nº 13.415/2017, quando apresenta, para o itinerário técnico profissional, a possibilidade de estabelecimento de parcerias com o setor produtivo para a inclusão de vivências práticas de trabalho; e quando enfatiza a educação a distância, como regulamentado pela Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018, que define percentuais da carga horária do Ensino Médio que podem ser cumpridas nesta forma de oferta⁴³. Assim, tais mudanças produzidas pela Lei nº 13.415/2017 encontram, na regulamentação do trabalho docente na Rede Federal, as condições necessárias para sua efetivação.

É necessário mencionar que o número de matrículas é um importante fator para a composição e distribuição do orçamento nos Institutos Federais. É a partir da chamada *Matriz CONIF* que é construída e definida a proposta orçamentária da Rede Federal e a distribuição dos recursos entre as várias unidades. Como o próprio nome indica, a matriz orçamentária é elaborada no âmbito do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), e é apresentada e negociada junto à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). A matriz é um modelo matemático que leva em conta o número de matrículas nos diversos cursos ofertados pela rede, considerando a complexidade da estrutura exigida por esses cursos, além da tipificação dos *campi* que compõem os Institutos (por exemplo, *campus* agrário, *campus* em expansão ou reitoria). Desta forma, aumentar o número de aulas para os docentes, como define a Portaria nº 983/2020, também implica em aumentar o número de estudantes, aumentando assim, o número de matrículas. Essa pode ser uma estratégia importante para a recomposição ou diminuição das perdas orçamentárias ocorridas nos últimos anos.

A Rede Federal sofre as consequências do corte direto de gastos e, como qualquer outra instituição pública, como se nota pelos números apresentados, também sofre os efeitos da Emenda Constitucional nº 95/2016. A diminuição de

⁴³ A resolução define, como citado anteriormente, que 20% da carga horária total do Ensino Médio pode ser cumprida a distância, podendo chegar a 30% no ensino noturno e 80% na Educação de Jovens e Adultos.

recursos destinados à manutenção dos *campi*; a interrupção na continuidade da expansão da rede; a diminuição e a desatualização dos valores destinados aos programas de assistência estudantil; o aumento de horas destinadas somente às aulas nas atividades de ensino em detrimento da pesquisa e da extensão; a proliferação de atividades a distância, incluindo o ensino, de forma cada vez mais regulamentada; todos esses elementos são efeitos da lógica neoliberal que perpassa as políticas públicas e que se fazem presentes na reforma do Ensino Médio.

Por seu lado, a Rede Estadual, que concentra a maioria das matrículas no Ensino Médio (conforme demonstrado na Tabela 1), também sofre com as consequências da falta de investimentos e dos recuos no financiamento destinados à educação pública. No entanto, a Rede Estadual conta com uma série de políticas indutoras da reforma e que estão ligadas à questão orçamentária. O que não significa que a situação financeira das escolas estaduais em meio às reformas neoliberais seja menos turbulenta do que a situação da Rede Federal. O que se quer destacar é que existe uma forte indução nas redes estaduais, principalmente pela via do financiamento da educação, o que não ocorre na Rede Federal. Assim, existem pelo menos cinco programas de transferência de recursos para as secretarias estaduais e distrital de educação, vinculados à implementação da reforma. São eles: o Programa de Apoio à Implementação da Base Comum Curricular – Bolsas (ProBNCC-Bolsas), o Programa de Apoio à Implementação da Base Comum Curricular – Formação (ProBNCC-Formação), o Programa Escolas-Piloto, o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e o Programa Itinerários Formativos. Cada um desses programas teve um montante repassado às secretarias de educação, entre 2017 e 2021, conforme a Tabela 8. Considerando o total repassado aos programas no período, observa-se que foram destinados mais de R\$ 2,5 bilhões para a implementação da reforma; e o maior valor, em torno de R\$ 2 bilhões, está relacionado às escolas de tempo integral.

TABELA 8 - Valores repassados pelos programas de apoio à implementação da reforma às secretarias estaduais de educação – 2017-2021

Programa	Valores repassados (R\$)
ProBNCC-Bolsas	13.834.700,00
ProBNCC-Formação	60.875.341,40
Programa Escolas-Piloto	350.961.782,80
Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral	2.084.523.255,50
Programa Itinerários Formativos	112.517.341,00
Total	2.622.732.420,70

Fonte: O autor, a partir dos dados disponibilizados pelo Painel de Monitoramento do Novo Ensino Médio (2023).

Ainda sobre o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, cabe destacar que ocorreram quatro períodos de adesão entre 2016 e 2019, totalizando 1.439 escolas participantes. Conforme a Lei nº 13.415/2017, as escolas podem utilizar os recursos recebidos nas despesas descritas nos incisos I, II, III, V e VIII do artigo 70 da Lei nº 9.394/1996. As despesas são as seguintes:

- I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento do ensino;
- VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996a).

Sobre os valores repassados pelos vários programas, faz-se necessário problematizar alguns pontos. O primeiro deles refere-se à relação entre esses valores e o empréstimo realizado pelo governo brasileiro junto ao BIRD e ao Banco Mundial para financiar a reforma. Como afirmam Fornari e Deitos (2021), ao analisar essa operação de empréstimo, e como se pode perceber pelos incisos da LDB destacados acima, em várias atividades ligadas à implementação da reforma é possível a atuação da iniciativa privada. Outro ponto diz respeito ao valor absoluto do montante repassado, pois quando se considera o universo de escolas estaduais e de matrículas nessas escolas, esse valor não é tão significativo. Comparado com o orçamento inicial destinado aos IF (conforme a Tabela 7), o valor destinado por esses programas fica ainda menos significativo. Assim, entre 2016 e 2021 foram destinados, para as escolas estaduais, via programas de apoio à implementação, em torno de R\$ 2,6

bilhões; esse valor é pouco maior que os R\$ 2,3 bilhões de orçamento inicial previsto para a Rede Federal em 2021, que é o ano de menor orçamento entre 2016 e 2022. Enquanto a Rede Estadual apresenta mais de 6,5 milhões de matrículas e mais de 19 mil escolas em 2021, a Rede Federal possui 1.523.346 matrículas distribuídas em 656 unidades (PNP, 2021).

Nesse cenário amplo e contraditório, pode-se considerar, com relação ao financiamento, que a Rede Federal é *induzida* à reforma muito mais pela diminuição dos recursos e pelos sucessivos cortes que ocorrem no financiamento da educação profissional e tecnológica do que por programas de transferência de recursos para implementação do Novo Ensino Médio.

Entretanto, duas políticas indutoras, e que de alguma maneira estão ligadas à questão do financiamento, se fazem presentes no contexto da reforma nos IF. Essas duas políticas referem-se à regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), realizada pelo Decreto nº 10.656/2021, e ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

O Decreto nº 10.656/2021 regulamenta como os recursos do chamado novo FUNDEB⁴⁴ serão distribuídos, e permite que os IF passem a acessar os recursos desse fundo. No decreto, os IF aparecem como instituição conveniada, especializada em oferta de educação profissional e tecnológica. Segundo é definido, para acessar os recursos pela via do convênio, os IF teriam duas opções: a primeira seria a oferta de educação profissional técnica de nível médio articulada na forma concomitante; e a segunda, com a oferta do itinerário da formação técnica e profissional. As duas opções estão diretamente ligadas às novas diretrizes para a educação profissional e tecnológica estabelecidas na nova Resolução MEC/CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.

Assim, no primeiro caso, os Institutos podem acessar os recursos do FUNDEB ao ofertarem um curso de educação profissional técnica de nível médio em convênio com uma rede ou escola estadual, pela via da concomitância intercomplementar. Como visto na segunda seção deste trabalho, a nova resolução traz o conceito de

⁴⁴ O novo FUNDEB, como ficou conhecido, originou-se na Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, e na Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

concomitância intercomplementar como forma de articulação da educação profissional com o Ensino Médio. A concomitância intercomplementar é “desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado”. (BRASIL, 2021a). Portanto, nesse arranjo, a BNCC é cumprida em uma instituição (escola estadual) e a formação técnica em outra (Instituto Federal), mas com projeto pedagógico unificado. Tal situação era prevista na Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012, que definia esse tipo de articulação como “concomitante na forma, mas integrada no conteúdo” (BRASIL, 2012a); entretanto, a concomitância tornou-se mais central na Resolução MEC/CNE/CP nº 1/2021, quando vista em perspectiva com o Decreto nº 10.656/2021 e com o corte de investimentos que ocorre na Rede Federal. Novamente, configura-se um movimento de centralização de um elemento que era periférico.

A nova resolução, assim como a Lei nº 13.415/2017, também enfatiza as saídas intermediárias com certificação para o trabalho na organização dos cursos de nível médio. Essa é a segunda possibilidade colocada aos IF para acessarem o FUNDEB. Tais saídas intermediárias, como visto anteriormente, devem ser previstas nos projetos de cursos e caracterizam os cursos de qualificação profissional; e embora, mais uma vez, não estivessem vetadas nas resoluções anteriores, são explicitadas na nova resolução. A qualificação profissional que caracteriza as saídas intermediárias com terminalidade específica contempla apenas uma parcela da habilitação profissional. Em outras palavras, a qualificação profissional, que pode ser desenvolvida no itinerário da formação técnica e profissional, corresponde a apenas uma fração do que seria um curso técnico. As várias certificações de qualificação profissional podem ou não se organizar de forma mais articulada, mas isso não é algo colocado, nem na Lei nº 13.415/2017, nem nas novas diretrizes para o Ensino Médio e para a educação profissional e tecnológica. Pelo contrário, como se procurou demonstrar na seção anterior, as mudanças e permanências da reforma extrapolam as possibilidades de certificações intermediárias, contribuindo para a desarticulação do Ensino Médio.

Assim, mediante as possibilidades abertas pela reforma no conjunto de suas articulações, não apenas com os marcos legais (Lei nº 13.415/2017, BNCC e as duas novas resoluções), mas também com o financiamento da educação, os IF poderão

acessar recursos do novo FUNDEB a partir de convênios com a rede estadual para a oferta da concomitância intercomplementar e para a oferta de cursos de qualificação profissional que componha o itinerário técnico e profissional. Dessa forma, conforme o artigo 25 do Decreto nº 10.656/2021:

Art. 25. As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deverão informar, no mínimo, semestralmente à rede estadual de educação qual é sua capacidade de absorção de matrículas para cursos concomitantes de educação profissional técnica de nível médio na forma de convênio ou de parceria que implique transferência de recursos previstos no inciso II do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 2020. (BRASIL, 2021a).

O inciso citado no artigo acima, por sua vez, afirma que, para as instituições da Rede Federal, serão consideradas as matrículas “referentes à educação profissional técnica de nível médio articulada [...] e as matrículas relativas ao itinerário da formação técnica e profissional”. (BRASIL, 2021a). Nessas condições, é admitida a dupla matrícula dos estudantes: uma na rede estadual, e outra na rede federal. O arranjo dado por essa regulamentação implica que os IF só poderão acessar o recurso do FUNDEB pela via da parceria com outras instituições de Educação Básica e com cursos concomitantes e de qualificação profissional. O Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos, que é definido como prioridade na oferta de matrícula na lei de criação dos IF, não é contemplado com o recebimento de recursos do FUNDEB.

É preciso notar que, em decorrência da Lei nº 13.415/2017, tanto o Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos quanto o itinerário da formação técnica e profissional, aparecem de forma indistinta como educação profissional. Essa indistinção se repete na Resolução MEC/CNE/CP nº 1/2021 e no Decreto nº 10.656/2021 para efeitos de recebimento de recursos do FUNDEB. Isso significa que tanto as matrículas em cursos articulados na concomitância intercomplementar quanto os cursos de qualificação profissional receberão os mesmos recursos do FUNDEB, pois apresentam o mesmo fator de ponderação, isto é: 1,30 (um inteiro e 30 centésimos) do valor de referência definido por aluno⁴⁵. Não existindo distinção, também inexistente qualquer prioridade no tipo de oferta.

⁴⁵ Conforme a Lei nº 14.113, de 25 de novembro de 2020.

Dessa forma, o que se configura é uma política de indução da reforma que, pela via de recebimento de recursos, procura secundarizar o Ensino Médio Integrado, privilegiando as formações desarticuladas por meio da concomitância externa ou pela oferta do itinerário da formação técnica profissional.

Outra política de indução da reforma ligada ao financiamento é o PNLD, que fornece gratuitamente livros e materiais didáticos, pedagógicos e literários para as escolas públicas, incluindo os IF. O PNLD é regulado, atualmente, pelo Decreto nº 9.099, de 18 julho de 2017. Esse decreto unificou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) em um único programa, embora tenha mantido a sigla de um dos seus antecessores (PNLD). O programa é destinado a fornecer e avaliar livros didáticos e material de apoio às escolas públicas de Educação Básica, mas contempla também as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público.

Entre os objetivos do atual PNLD expressos no artigo 2º do Decreto nº 9.099/2017, constam a preocupação com a qualidade da Educação Básica e com a democratização do acesso à cultura e à informação, bem como o apoio ao desenvolvimento profissional do professor e o apoio à implementação da BNCC. Esse último objetivo, apoio à implementação da BNCC, sobretudo, dá ao PNLD um traço que permite caracterizá-lo como mais um elemento que induz a reforma do Ensino Médio nas escolas públicas e, por consequência, nos IF.

O PNLD de 2021, chamado de PNLD Conectado, é a primeira edição após a Lei nº 13.415/2017 e o Decreto nº 9.099/2017, que tem como base as mudanças provocadas pela reforma do Ensino Médio. A edição do PNLD de 2018, embora posterior a essas leis, ainda não estava adaptada à reforma, por isso os livros continuavam organizados em componentes curriculares como: arte, biologia, filosofia, física, geografia, história, espanhol, inglês, língua portuguesa, matemática, química e sociologia. Por sua vez, o PNLD 2021 é dividido em 5 fases ou objetos, conforme o Quadro 4:

QUADRO 4 - Fases e tipos de obras do PNLD 2021

Objeto 1	Obras didáticas de Projetos Integradores e Projeto de Vida
Objeto 2	Obras didáticas organizadas pelas áreas do conhecimento da BNCC e obras didáticas complementares
Objeto 3	Obras de formação continuada destinada aos professores e equipe gestora das escolas
Objeto 4	Recursos educacionais digitais
Objeto 5	Obras literárias

Fonte: O autor, adaptado de BRASIL (2021b).

São definidos três modelos de escolha para cada objeto: material único para cada escola da rede, material único para um grupo de escolas e material único para toda a rede. Embora existam esses três modelos, as instruções sobre o processo de escolha ressaltam que a definição das obras deverá sempre ser feita pelos professores. Assim, caso seja definida a escolha de um material único para toda a rede, será aquele que for escolhido pela maioria dos professores. É importante destacar que as escolas ou redes podem optar por aderir ao PNLD, seja no todo ou em partes. Portanto, a escola ou rede pode aderir a todos os objetos, a alguns objetos ou a nenhum deles.

As obras do Objeto 1, conforme disposto no Quadro 4, estão divididas em Projetos Integradores e Projeto de Vida. Os Projetos Integradores “são projetos de trabalho globalizadores, capazes de permitir a integração de diferentes áreas do conhecimento por meio de processos de ensino e de aprendizagem contextualizados e significativos”. (BRASIL, 2021d).

Os Projetos Integradores, por sua vez, dividem-se nas quatro áreas do conhecimento definidas na BNCC. Assim, existem obras de Projetos Integradores de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e de ciências humanas e sociais aplicadas. Cada uma dessas obras apresenta seis projetos, e quatro temas são obrigatórios de serem tratados, sendo assim definidos: STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática), protagonismo juvenil, mídiamediação e mediação de conflitos.

Já as obras do Projeto de Vida, segundo o material chamado PNLD Conectado – Novo Ensino Médio, disponibilizado no site no FNDE, “se organizam em torno das competências socioemocionais (mas não autoajuda) abordadas pela BNCC, a serem desenvolvidas pela escola”, e “integra/atravessa todos os componentes

curriculares, bem como articula experiências de dentro e de fora da escola; do estudante, de sua comunidade e de outros contextos”. (BRASIL, 2021d).

No processo de escolha, cada escola deve registrar até quatro obras de Projetos Integradores e de um Projeto de Vida, devendo indicar a série em que o livro será utilizado. Logo, existe um grande número de combinações que podem ser feitas: escolher apenas uma obra de Projeto Integrador para uma série, escolher uma ou mais obras de Projeto Integrador e mais uma obra de Projeto de Vida para séries distintas ou para todas as séries do ensino médio, entre outras tantas.

As obras do acervo do Objeto 2, como mostra o Quadro 4, estão organizadas a partir das áreas do conhecimento da BNCC, substituindo as obras baseadas nos componentes curriculares do PNL D 2018. Assim, o acervo do Objeto 2 é composto pelas obras de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, além das obras didáticas complementares de língua portuguesa, língua inglesa e ciências humanas e sociais aplicadas em diálogo com a matemática. Da mesma maneira como no processo de escolha do Objeto 1, as escolas podem ou não aderir ao Objeto 2.

Todas as obras do PNL D 2021 estão organizadas em torno das dez competências gerais para a Educação Básica definidas na BNCC (conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e autonomia). Trata-se, portanto, de uma política nacional alinhada aos princípios da reforma do Ensino Médio e que pretende instituir um determinado tipo de conhecimento e de cultura na escola. Dessa forma, a organização dos livros didáticos por áreas do conhecimento definidas na BNCC acabam minimizando os currículos do Ensino Médio, considerados muito extensos e um dos responsáveis pelo engessamento dessa etapa da Educação Básica, como já colocava a Exposição de Motivos da MP nº 746/2016. É importante destacar, ainda, que a BNCC, além de nortear a organização dos livros didáticos, também organiza o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a formação de professores, conforme determina a Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018, bem como deve nortear a formação de professores. Nesse sentido, o PNL D é balizado pela organização do currículo em áreas do conhecimento, pelas competências socioemocionais e pelos testes em larga

escala, promovendo um rebaixamento e um esmaecimento do conhecimento científico presente na escola.

Nessa linha, Ramos (2021) assevera que um programa nacional de livros didáticos como o PNLD não é somente uma política que objetiva o acesso a materiais didáticos, mas é, sobretudo, a manifestação de uma política curricular. Considerado assim, contemporiza que seria possível ao poder público prover as escolas de material didático por mecanismos que não fosse a partir de um programa nacional, constituindo políticas menos centralizadas e com maior autonomia por parte das escolas⁴⁶. Um programa nacional, como no caso do PNLD, implica em uma regulamentação e em um controle externo às escolas a respeito do que vai ser disponibilizado, com definição de parâmetros, critérios e tipo de obras que poderão ser escolhidas.

Tendo em vista essa crítica, é preciso considerar que a política nacional do livro didático, centralizada em um programa, não é inaugurada com a reforma do Ensino Médio. O que muda é o conteúdo da política: o PNLD 2021 tem seus princípios epistemológicos alinhados aos princípios da reforma do Ensino Médio. A forma da política, ou seja, seu caráter centralizador e regulador, permaneceu. Se antes as escolas deveriam escolher as obras pré-definidas, é importante ressaltar, que eram organizadas em torno dos componentes curriculares, agora as escolas devem escolher entre as obras pré-definidas organizadas a partir das competências presentes na BNCC.

Dessa forma, esse caráter centralizador, que já era presente no Programa Nacional do Livro Didático, é acirrado com o novo conteúdo que se faz presente a partir da reforma do Ensino Médio. A lógica prescritiva da BNCC, a centralidade das competências com a ênfase nas competências socioemocionais, e o rebaixamento do conhecimento científico com a organização do currículo a partir das áreas de conhecimento encontram um caminho estruturado para chegar até as escolas pela via do PNLD.

⁴⁶ Um exemplo de política menos centralizada e com maior autonomia das escolas e redes de ensino foi o projeto Livro Didático Público, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, entre 2003 e 2010. Nesse projeto, os próprios professores da rede estadual desenvolveram livros didáticos para todas as disciplinas no Ensino Médio, além de material exclusivo para a educação de jovens e adultos, e que são de livre acesso. O material encontra-se disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=6>.

Na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, na internet, é possível acompanhar o percentual de adesão das escolas ao PNLD 2021. O documento intitulado *Relatório de acompanhamento da escolha de livros do PNLD 2021*⁴⁷ indica que, entre 20.450 escolas de Ensino Médio da rede estadual, federal e municipal, 19.027 aderiram ao Objeto 1 do PNLD 2021, e 18.890 escolas aderiram ao Objeto 2. Percebe-se, a partir desses números, que o caráter centralizador da política do PNLD se reflete na adesão massiva das escolas ao programa. Consequentemente, a BNCC, o currículo com base nas competências e organizado a partir das áreas do conhecimento, a ênfase nas competências socioemocionais, o esmaecimento ou desaparecimento de determinadas áreas do conhecimento e a ênfase em outras são princípios da reforma que se tornam presentes na maioria das escolas públicas do país. Ademais, a adesão ao PNLD implica necessariamente a presença desses princípios da política curricular da reforma do Ensino Médio no espaço da escola. É necessário, dessa forma, atentar para o alerta de Lopes (2004, p. 193), de que

As políticas curriculares [...] não são produções apenas dos governos (federal, estadual ou municipal). Tampouco são determinações ou propostas exclusivamente externas às instituições escolares. As práticas e as propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

Dentro desse alerta, a próxima seção apresenta como as práticas e as propostas dos IF materializam as políticas curriculares da reforma. Tal demonstração é realizada a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

3.5 SÍNTESE DA SEÇÃO

Na contextualização dos Institutos Federais em meio às políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, além de uma marcante dualidade, evidencia-se uma grande heterogeneidade histórica das instituições e das trajetórias percorridas por elas. Esses fatores conferem marcas importantes à nova institucionalidade que se inaugura com os IF, a partir da Lei nº 11.892/2008. Da

⁴⁷ O relatório está disponível em: http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_acompanhamento.php.

análise da distribuição das matrículas entre os vários tipos de curso, depreende-se que, embora as concepções presentes na proposta do Ensino Médio Integrado sejam essenciais aos IF e que sua oferta seja uma das prioridades legais colocada, a oferta dos cursos integrados não ocupa posição central nessas instituições.

É nesse contexto que a reforma do Ensino Médio encontra os IF e provoca um tensionamento na organização dos cursos técnicos integrados, fragmentando a formação através de processos de flexibilização e precarização, que fragilizam a concepção de formação integral e de educação profissional e tecnológica. De maneira associada a essa fragmentação da formação, a organização do financiamento da educação profissional, com suas reduções orçamentárias e políticas de indução da reforma, leva os IF a se aproximarem cada vez mais dos princípios da reforma, a partir de processos que envolvem a secundarização do Ensino Médio Integrado e a adoção das concepções presentes na BNCC e da lógica das competências.

A próxima seção busca demonstrar essas aproximações e as consequências que se apresentam aos IF.

4 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO: OS CAMINHOS DA REFORMA NOS IF

A presente seção procura demonstrar como os Institutos Federais têm se relacionado com a reforma do Ensino Médio. A hipótese geral que orienta este trabalho é de que a reforma desregulamenta, flexibiliza e precariza a organização dos cursos técnicos de nível médio nos IF, fragilizando as concepções de formação integral e de educação profissional e tecnológica, que são elementos fundamentais e estruturantes dessas instituições. As seções anteriores demonstraram como a reforma promove um processo de flexibilização e precarização do Ensino Médio em geral, combinando vários dispositivos e regulamentações que trazem, para o centro da organização desse nível de ensino, elementos que eram periféricos. Por sua vez, os IF são instituições marcadas por grande heterogeneidade histórica e, apesar de serem um importante marco conceitual e legal, o Ensino Médio Integrado não ocupa lugar central nessas instituições.

Nesta seção, pergunta-se em que medida os IF se aproximam das propostas e princípios da reforma do Ensino Médio e com quais elementos dialoga para a construção de caminhos dentro dessa política educativa neoliberal. É essa aproximação que evidencia e demonstra o que está posto na hipótese: a fragilização da formação integral e da concepção de educação profissional e tecnológica. A partir da aproximação do que reza a reforma, a perspectiva de formação dentro dos IF fica restrita, adaptada e conformada aos limites de uma sociedade e de um mercado de trabalho de caráter marcadamente flexível, precarizado e instável.

A busca por evidências que comprovem a hipótese ocorreu a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos Institutos Federais. Trata-se, portanto, de uma análise que toma os documentos, no caso, os PPC, como fonte de dados. Tomar os documentos como fonte de dados implica compreendê-los não apenas como “mera representação de processos e de experiências, mas sim como dispositivos comunicativos na construção de uma versão desses processos”. (FLICK, 2009, p. 230). Nesse mesmo sentido, Evangelista (2012, p. 52) aponta como os documentos construídos pelo Estado, pelas escolas, pelos organismos internacionais “expressam não apenas diretrizes para a

educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”. Enquanto fonte primária de pesquisa, continua autora, os documentos

[...] permitem a captação da racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição. (EVANGELISTA, 2012, p. 56-57).

Assim, os PPC comunicam determinadas representações e intencionalidades que orientaram seu processo de construção e que terão consequências na prática educativa que se propõe a organizar. Por essa perspectiva, fica definido que, apesar de levantar dados quantitativos no olhar que é direcionado aos PPC, a abordagem é de caráter qualitativo, pois procura trazer à tona os sentidos, os significados e a intencionalidade do processo em estudo, atentando-se à produção de interpretações, representações e intencionalidades. (MINAYO, 2014). Nesse sentido, mais do que dados quantitativos, a análise dos PPC deve levar em conta o contexto e as condições em que foram produzidos, ou seja, o contexto de uma importante e controversa reforma do Ensino Médio.

4.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS NA ANÁLISE DOS PPC

Os Projetos Pedagógicos de Curso são documentos que estruturam, organizam e orientam as concepções e as práticas de um curso em consonância com as diretrizes e a legislação nacional. Todo projeto pedagógico apresenta uma intenção e uma direção (VEIGA, 2018; GADOTTI, 1998), e define as ações educativas e as características necessárias às instituições para que possam cumprir seus propósitos e sua intencionalidade. Sendo assim, os PPC estão relacionados não apenas a um curso ou etapa, mas a um contexto institucional e social mais amplo. No processo de construção dos Projetos Pedagógicos de Curso são levadas em conta a estrutura física e material das instituições, as características do corpo docente e técnico, as concepções de educação e de formação que se deseja alcançar, além de, como já mencionado, as diretrizes e orientações legais vigentes.

Os PPC também apresentam um caráter de construção coletiva. Nos Institutos Federais, esses documentos são elaborados e aprovados primeiramente

dentro dos *campi* onde os cursos serão ofertados e, posteriormente, são enviados para aprovação pelo chamado Conselho Superior das instituições. O Conselho Superior é o órgão máximo da instituição, sendo de caráter consultivo e deliberativo. É composto pelo reitor ou reitora, que preside o conselho, por representantes dos docentes, dos estudantes, dos técnicos-administrativos, dos egressos, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do colégio de dirigentes⁴⁸. (BRASIL, 2008a). As alterações ou modificações nos PPC seguem o mesmo caminho, iniciam no contexto local onde os cursos se desenvolverão, partindo de uma comissão ou colegiado de curso, cujas decisões e encaminhamentos são referendados pelo Conselho Superior.

De maneira geral, os PPC contêm os seguintes elementos: identificação do curso; justificativa e objetivos; requisitos e formas de acesso; perfil profissional de conclusão; organização curricular; critérios de aproveitamento de experiências e estudos anteriores; critérios de procedimentos de avaliações; descrição da biblioteca, das instalações e dos equipamentos do curso; perfil do pessoal docente e técnico; certificados e diplomas a serem emitidos⁴⁹.

Tendo em vista as características, dimensões e processos que estão implicados em sua construção, pode-se considerar os PPC não apenas como documentos que orientam e direcionam as ações dentro de um curso, mas como a materialização das concepções de formação humana e profissional, de educação e de sociedade. Ademais, embora dotados de intenção e direção, pois visam a um determinado fim, os PPC expressam as contradições e disputas que permeiam as políticas públicas, e que se fazem presentes nas instituições. Dessa forma, o Projeto Pedagógico de um curso pode ser tomado como síntese das dimensões legais, das concepções que atravessam a educação e a sociedade, e das condições materiais e físicas das instituições. Assim, é enquanto essa síntese de várias dimensões que os PPC são aqui tomados como objeto de análise, com o objetivo de evidenciar a presença da reforma do Ensino Médio nos IF.

⁴⁸ O Colégio de Dirigentes dos Institutos Federais é composto pelo reitor ou reitora, pró-reitores ou pró-reitoras, diretores ou diretoras de cada um dos *campi* que compõem a instituição. É de caráter consultivo. (BRASIL, 2008a).

⁴⁹ A Resolução MEC/CNE/CEB nº 6/2012, em seu artigo 20, orientava sobre esses elementos básicos que um projeto de curso ou plano de curso necessitava apresentar. Mesmo tendo sido revogada pela Resolução CNE/CP nº 1/2021, que não apresenta tal regulamentação com relação aos planos ou projetos de curso, nota-se que a orientação contida na Resolução MEC/CNE/CEB nº 6/2012, continua orientando a construção dos PPC.

Para a constituição do *corpus* documental, foram selecionados 243 PPC de 20 Institutos Federais. Esta seleção obedeceu aos seguintes critérios: aqueles criados e/ou reformulados a partir de 2019 e que se encontravam disponíveis, entre julho e agosto de 2022, nas páginas eletrônicas oficiais das instituições na internet⁵⁰. Também houve a preocupação de contemplar IF de todas as regiões do Brasil.

O primeiro critério foi adotado porque a Resolução MEC/CNE/CP nº 4 foi aprovada no final de 2018, e ela instituiu a BNCC para o Ensino Médio. É importante ressaltar que, conforme o artigo 12 da Lei nº 13.415/2017, os sistemas de ensino deveriam estabelecer cronograma e iniciar a implementação das alterações curriculares a partir do segundo ano da homologação da BNCC. Portanto, o primeiro ano para implementação das alterações seria o de 2020. Em julho de 2021, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 521/2021, que instituiu o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio. Essa portaria fixou o ano de 2024 para que as redes de ensino implementem os currículos alinhados à BNCC nas três séries do Ensino Médio. No entanto, considera-se, aqui, que os PPC reformulados a partir de 2019 nos IF já estão potencialmente sob a égide da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC do Ensino Médio, e que, portanto, já apresentam efeitos da reforma em sua organização. Essa consideração encontra respaldo na análise realizada dos PPC, que pode ser vista mais adiante.

Dessa forma, com base nos critérios e considerações apontados acima, foram selecionados os PPC para análise. Para evitar a identificação, os Institutos Federais foram numerados e nomeados de 1 a 20, a partir de sua sigla. Os PPC analisados também foram organizados e numerados, e sua representação é feita pela sigla PPC, sucedida do número atribuído. Assim, por exemplo, a representação PPC1-IF2, refere-se ao Projeto Pedagógico de Curso número 1, do Instituto Federal número 2.

O Quadro 5 a seguir apresenta a relação dos Institutos Federais, a região a que pertencem e o número de PPC de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio

⁵⁰ É importante destacar, com relação a esse critério, que segundo a Lei de Acesso à Informação, Lei nº 12.527/2011, toda informação produzida ou custodiada pelo poder público deve ser publicizada, devendo ser de fácil acesso, ressalvadas as situações que exigem sigilo. A publicização deve ser o preceito geral, e o sigilo, a regra. Dessa forma, os projetos pedagógicos de curso, enquanto documentos produzidos por instituições públicas e que orientam a oferta da educação pública, deveriam estar todos acessíveis.

reformulados ou criados a partir de 2019, disponíveis nos sites institucionais e que foram selecionando e analisados.

QUADRO 5 - Denominação e distribuição dos Institutos Federais por região e número de PPC disponíveis e analisados

Denominação	Região	Número de PPC
Instituto Federal 1 – (IF1)	Norte	7
Instituto Federal 2 – (IF2)	Norte	1
Instituto Federal 3 – (IF3)	Norte	4
Instituto Federal 4 – (IF4)	Norte	11
Instituto Federal 5 – (IF5)	Nordeste	16
Instituto Federal 6 – (IF6)	Nordeste	7
Instituto Federal 7 – (IF7)	Nordeste	6
Instituto Federal 8 – (IF8)	Nordeste	12
Instituto Federal 9 – (IF9)	Nordeste	5
Instituto Federal 10 – (IF10)	Centro-oeste	8
Instituto Federal 11 – (IF11)	Centro-oeste	21
Instituto Federal 12 – (IF12)	Centro-oeste	11
Instituto Federal 13 – (IF13)	Sudeste	7
Instituto Federal 14 – (IF14)	Sudeste	2
Instituto Federal 15 – (IF15)	Sudeste	25
Instituto Federal 16 – (IF16)	Sudeste	6
Instituto Federal 17 – (IF17)	Sudeste	12
Instituto Federal 18 – (IF18)	Sul	33
Instituto Federal 19 – (IF19)	Sul	31
Instituto Federal 20 – (IF20)	Sul	18
Total		243

Fonte: O autor (2023).

Uma primeira percepção que esse quadro apresenta e que é importante como pano de fundo para a análise dos dados é o ritmo desigual da reforma nos IF. Assim, é possível falar em aproximações e não em uma implementação da reforma como movimento hegemônico e estruturado nos IF. É preciso considerar que, enquanto várias redes estaduais regulamentaram ou estão em processo de regulamentação da reforma, esse processo não ocorreu nos IF. Não existe uma regulamentação geral ou

institucional que oriente (ou não) a implementação da reforma nos Institutos Federais. Mais adiante, estão levantadas algumas questões sobre essa não regulamentação. Por enquanto, é necessário destacar a dispersão e a descontinuidade da implementação da reforma nessas instituições.

Essa tendência é reforçada pelos dados presentes no Quadro 6, que apresenta o número de cursos técnicos integrados nos IF da amostra e o número de cursos que tiveram os PPC analisados a partir dos critérios definidos pela pesquisa⁵¹. Nota-se que a reformulação dos PPC ainda é tímida, quando colocada em relação com o número de cursos de Ensino Médio Integrado existentes em cada instituição e no geral. No entanto, conforme demonstrado mais adiante, quando ocorre a reformulação ou criação de novo curso, elas se dão sob o abrigo da reforma, pois em alguma medida ocorre a influência de suas proposições e propostas.

Assim, alguns poucos IF fazem um movimento no sentido de reformular a maior parte dos PPC, como é o caso dos IF11, IF15, IF18 e IF19. No entanto, o mais comum é que as reformulações sejam dispersas, o que acontece na maioria dos IF. Considerando a amostra, pouco menos de um terço (29,14%) dos cursos foram reformulados ou criados a partir de 2019.

⁵¹ O número de cursos de técnicos integrados ao Ensino Médio de cada instituição foi obtido na Plataforma Nilo Peçanha.

QUADRO 6 - Número de cursos e número de cursos técnicos integrados criados ou reformulados a partir de 2019

Instituição	Número de cursos técnicos integrados ao ensino médio	Número cursos técnicos integrados criados ou que tiverem PPC reformulados a partir de 2019
IF1	12	7
IF2	23	1
IF3	11	4
IF4	27	11
IF5	35	16
IF6	39	7
IF7	119	6
IF8	61	12
IF9	40	5
IF10	18	8
IF11	24	21
IF12	68	11
IF13	26	7
IF14	82	2
IF15	26	25
IF16	57	6
IF17	48	12
IF18	38	33
IF19	31	31
IF20	49	18
Total	834 (100%)	243 (29,14%)

Fonte: O autor, com base em dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023).

Dentro dos PPC, a análise concentrou-se na seção denominada organização curricular ou organização didático-pedagógica. Em linhas gerais, essa seção é presente em todos os PPC, e está dividida da seguinte forma: princípios estruturantes,

metodologia e/ou orientação metodológica, pressupostos pedagógicos e a matriz curricular. Trata-se, portanto, do lugar no PCC em que o currículo é definido.

Para organizar a coleta de dados dos PPC foi elaborado um instrumento de análise (Apêndice 1), com o objetivo de identificar a presença de elementos da reforma na organização curricular dos cursos. A partir desse instrumento, foi possível realizar uma interrogação metódica e uma desconstrução do documento, possibilitando identificar os elementos da política educacional. (EVANGELISTA, 2012). Assim, ancorado nas problematizações e desenvolvimentos realizados nas seções anteriores, o instrumento de análise organizou as informações a serem coletadas a partir dos seguintes itens : I) informações gerais sobre o curso e ano de atualização/construção do PPC; II) discriminação da carga horária total, das cargas horárias destinadas à formação geral, à formação técnica e profissional, e da carga horária do núcleo politécnico; III) composição do núcleo politécnico; IV) presença e/ou ausência das disciplinas ligadas à formação geral e forma como a carga horária aparece distribuída entre elas; V) presença explícita das competências socioemocionais na organização curricular; VI) presença do projeto de vida como disciplina; VII) possibilidades de certificação e saídas intermediárias; VIII) possibilidade de validação de atividades, inclusive no trabalho, realizadas fora da instituição para efeitos de cumprimento da carga horária do curso; e IX) explicitação de que a formação técnica profissional se apresenta como o quinto itinerário da reforma.

Da organização e análise das informações coletadas, três categorias emergiram, possibilitando a realização de uma análise qualitativa dos dados. Segundo Minayo (2014), as categorias são elementos carregados de significação por meio dos quais é possível pensar e interpretar a realidade. Elas possibilitam encontrar unidade na diversidade, permitindo a produção de explicações sistematizadas. As categorias operacionais, por sua vez, “são construídas com finalidade de aproximação ao objeto de pesquisa, devendo ser apropriadas ou construídas com a finalidade de permitir a observação e o trabalho de campo”. (MINAYO, 2014, p. 179). Dessa forma, as categorias operacionais são as seguintes: 1) a presença da BNCC e a limitação de 1.800 horas para o seu cumprimento; 2) a presença e/ou a ausência de disciplinas na organização curricular dos cursos; e 3) a presença de carga horária a distância na organização dos cursos.

A seguir estão apresentadas e problematizadas cada uma dessas categorias que se constituíram a partir da análise.

4.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS PPC: A LIMITAÇÃO DA BNCC, A PRESENÇA E/OU AUSÊNCIA DE DISCIPLINAS E A CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA

A primeira dimensão ou categoria operacional refere-se à presença da BNCC nos projetos pedagógicos de curso, principalmente associada ao teto de 1.800 horas estipulado para o seu cumprimento, conforme definido pela Lei nº 13.415/2017 e pelas regulamentações posteriores.

De acordo com as discussões sobre as alterações e permanências da Lei nº 13.415/2017, realizada nas subseções 2.2 e 2.3 deste trabalho, a BNCC é um dos principais elementos que compõem a reforma do Ensino Médio. A BNCC define *direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio*, e divide o currículo em dois momentos, com o primeiro destinado ao seu cumprimento, sendo no máximo de 1.800 horas; e o segundo destinado aos itinerários formativos. Assim, a organização do Ensino Médio passa a ser vinculada à BNCC.

Nas análises e leituras críticas sobre a BNCC, sua construção e implementação, emergem alguns pontos importantes para sua categorização: primeiramente se destaca como a base apresenta um caráter altamente prescritivo e controlador (SILVA, 2015; OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019), e vincula-se aos processos de avaliação em larga escala. (MACEDO, 2014; LOPES, 2018; FREITAS, 2018). Ela também recupera a noção de competências presentes nos documentos orientadores da década de 1990, atrelando a formação à lógica do trabalho e da empregabilidade (SILVA, 2017; 2018), o que reforça seu caráter prescritivo e vincula os fins da educação aos parâmetros estabelecidos pelo mercado.

Sobre sua construção, é possível afirmar que apresentou um caráter antidemocrático e privatista, já que o protagonismo desse processo ficou a cargo do setor privado, expressando uma intencionalidade de criação de um grande mercado para livros didáticos, formação e treinamento de professoras e professores. (CAETANO, 2019; MACEDO, 2018).

Depreende-se, das problematizações brevemente recuperadas, que a BNCC adquire um caráter altamente instrumentalizado, servindo ora às avaliações em larga escala, ora às demandas de um mercado de trabalho precarizado e flexível, ora à constituição e consolidação de um mercado educacional. Não se apresenta, nessas problematizações, uma ligação entre a estruturação da BNCC e a concepção de formação que orienta o Ensino Médio Integrado.

Sobre a organização da BNCC em no máximo 1.800 horas, é preciso considerar que ela provoca um distanciamento na organização escolar entre a juventude e o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história. Estabelecer um limite máximo como esse da BNCC significa que não se deve, ou não se pretende ir além de determinado ponto. Com essa limitação, o universo científico e cultural com o qual os jovens do Ensino Médio poderiam ter contato na escola é diminuído, restringido. Uma vez que há essa restrição, conseqüentemente ocorre a negação da formação integral, empurrando os estudantes para uma adaptação cada vez mais ajustada ao mercado de trabalho ou a um mínimo definido. Tal ajuste ocorre tanto pela substituição da formação geral pela formação técnica (FERRETTI, 2018a), quanto pela tentativa da produção de individualidades atreladas ao protagonismo e voluntarismo juvenil, que sustentem a lógica de consumo de mão de obra na atual configuração do capitalismo. (COSTA, 2021; QUADROS; KRAWCZYK, 2021; KRAWCYK; ZAN, 2021).

Por outro lado, o Ensino Médio Integrado à educação profissional, como na proposta dos IF, propõe a organização dessa etapa da Educação Básica a partir da possibilidade da superação entre a formação básica e a formação técnica, entre a formação para o prosseguimento dos estudos e o preparo para o trabalho (RAMOS, 2004; 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012); toma o trabalho como princípio educativo e não apenas como horizonte formativo, compreendendo a formação para além do simples treinamento e adestramento em atividades produtivas (FRIGOTTO, 2012a); e, sobretudo, visa à formação integral dos estudantes. Em suma, a concepção predominante é a de superação da fragmentação da formação.

Tendo essa perspectiva de formação, a presença da BNCC nos IF *corrompe* a proposta do Ensino Médio Integrado, tanto pela limitação do tempo destinado à formação geral quanto pela divisão do currículo em dois momentos distintos (BNCC + itinerários formativos). Especificamente em relação a esse último ponto, a divisão do

currículo, é preciso considerar que, a partir desse arranjo, o Ensino Médio integrado se descaracteriza, porque a parte profissionalizante do curso passa a ser tomada como um itinerário técnico profissional. A formação integral não está mais no horizonte. Rompe-se, então, a proposta de integração entre a formação geral e a formação profissional que deveria caracterizar a oferta do Ensino Médio Integrado nos IF. Assim, se o Ensino Médio Integrado busca a superação da divisão entre formação geral e formação técnica, e o arranjo proposto pela reforma aposta na separação do currículo em dois momentos, há uma clara incompatibilidade entre a concepção de Ensino Médio posta pelos IF e as concepções trazidas pela reforma. Há, portanto, um *pecado original* (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019) que incompatibiliza a proposta apresentada pela BNCC para o Ensino Médio e o projeto dos IF⁵².

A segunda categoria – a presença e/ou ausência das disciplinas na organização do cursos – é decorrente da primeira. Uma vez que a BNCC apresenta o limitador de 1.800 horas, o espaço para as disciplinas da formação geral ou básica fica mais restrito. O próprio texto da Lei nº 13.415/2017 vai indicar como será a disputa por esse espaço restrito. Como discutido anteriormente, a lei, ao mesmo tempo em que torna obrigatório o ensino da Língua Portuguesa e de Matemática nos três anos do Ensino Médio, desobriga a presença da Sociologia e da Filosofia; e essas duas disciplinas devem estar presentes apenas como estudos e práticas. Com relação às disciplinas de Artes e Educação Física, a Lei Nº 13.415/2017 insere definições contraditórias. No parágrafo 2º do artigo 26, a lei afirma que “o ensino da arte, especialmente suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. (BRASIL, 2017a). Educação Física, por sua vez, é definida, no parágrafo 3 do mesmo artigo 26 como componente curricular obrigatório na Educação Básica. Desses dois parágrafos se depreende que Artes e Educação Física são disciplinas obrigatórias na Educação Básica e, portanto, no Ensino Médio. No entanto, o parágrafo 2º do artigo 35-A vincula essas disciplinas à BNCC, e Artes,

⁵² A expressão *pecado original* foi retirada da problematização desenvolvida por Oliveira e Frangella (2019) sobre as concepções presentes na BNCC. Segundo as autoras, a BNCC apresenta dois pecados de origem que a tornam irreconciliável com a construção de uma escola pública de qualidade e democrática. O primeiro pecado está na concepção de educação presente na BNCC, que toma o estudante como tábula rasa e limita o direito de aprender à obrigação de aprender aquilo que a base define. O segundo pecado original está na concepção de currículo, que apresenta um viés tecnicista, conteudista e disciplinarista.

Educação, Sociologia e Filosofia aparecem no Ensino Médio como estudos e práticas, sem caráter de disciplina obrigatória. Segundo o referido parágrafo: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, artes, sociologia e filosofia”. (BRASIL, 2017a). Além desses pontos, a Lei nº 13.415/2017 torna obrigatória a oferta da Língua Inglesa e desobriga a oferta da Língua Espanhola.

Com a redução do espaço das disciplinas pelo limite de horas estipulado pela BNCC, é necessário levar em conta as obrigаторiedades que são colocadas e as que são retiradas pelo texto da lei. Nas obrigаторiedades, destaca-se a ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, e na Língua Inglesa. É claro que a presença dessas disciplinas por si só não se constitui evidência de adesão às propostas da reforma, uma vez que tradicionalmente sempre tiveram lugar privilegiado na organização curricular da escola pública brasileira⁵³. Contudo, é possível aliar a presença dessas disciplinas com a ausência daquelas que perdem a obrigаторiedade após a reforma, ou seja, as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Língua Espanhola. As duas primeiras perdem a obrigаторiedade de presença em todas as séries pela nova redação dada ao artigo 36 da LDB, e a Língua Espanhola perde a obrigаторiedade da oferta pela revogação da Lei nº 11.161/2005.

Com relação às demais disciplinas que tradicionalmente integram o Ensino Médio, é necessário lembrar que a BNCC define as competências básicas que devem ser desenvolvidas a partir das quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Assim, as disciplinas de Biologia, Física, Química, História e Geografia também não são obrigatórias, uma vez que, segundo a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC do Ensino Médio, o que é obrigatório é o desenvolvimento das competências gerais e das competências específicas de cada área do conhecimento. Decorre que, se a BNCC em conjunto com a Lei nº 13.415/2017 não exclui disciplinas necessariamente, também não garante que

⁵³ Desde as reformas dos anos 1930, Língua Portuguesa e Matemática aparecem na legislação como disciplinas que devem estar presentes na organização do ensino. Como exemplos históricos e legais dessa presença podem ser citados o Decreto nº 19.890/1931 e o Decreto nº 21.241/1932, que organizam o ensino secundário no contexto das reformas dos anos 1930; a Lei Orgânica do Ensino Secundário dos anos 1940 (Decreto nº 4.244/1942); a Resolução nº 8/1971, do Conselho Federal de Educação, que estabelece o núcleo comum a partir da Lei nº 5.692/1971.

estejam presentes. Dessa forma, algumas áreas do conhecimento podem ser secundarizadas, ou mesmo suprimidas da organização curricular do Ensino Médio, comprometendo mais uma vez a perspectiva de uma formação integral.

A possibilidade de cumprir parte da carga horária do Ensino Médio na modalidade a distância ou mediada por tecnologia é um elemento que ganha centralidade após a reforma, e se constitui na terceira categoria de análise dos PPC.

Anteriormente à reforma, a possibilidade de carga horária não presencial no Ensino Médio estava dada somente para os cursos técnicos de nível médio, conforme define a Resolução MEC/CNE/CEB nº 06/2012, no parágrafo único do artigo 26:

Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores. (BRASIL, 2012a).

Essa possibilidade é generalizada para todo o Ensino Médio, principalmente a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018), que define o mesmo percentual de 20% da carga horária total para atividades a distância, podendo chegar a 30% no ensino noturno e 80% na Educação de Jovens e Adultos.

Especificamente na educação profissional, a nova Resolução MEC/CNE/CP nº 1/2021 remete para o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) a definição da porcentagem de carga horária a distância permitida para cada habilitação técnica. No artigo 26, parágrafo quinto, afirma:

Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária, o plano de curso técnico, ofertado na modalidade presencial, pode prever carga horária na modalidade a distância, até o limite indicado no CNCT, ou em outro instrumento que venha a substituí-lo, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores. (BRASIL, 2021a).

O Catálogo, por sua vez, em sua quarta edição, lançada em 29 de setembro de 2022, define que cada curso poderá prever, para habilitação ou qualificação técnica, o mesmo valor de 20% da carga horária em atividades não presenciais⁵⁴. Na

⁵⁴ Dos 215 cursos definidos no CNCT, 190 apresentam esse percentual de 20% em atividades não presenciais. As exceções encontram-se, em sua maioria, nos cursos do eixo militar.

edição anterior do Catálogo, lançada em 2016, não havia previsão de carga a distância ou não presencial para cursos técnicos. Assim, a última edição do CNCT alinha a carga horária destinada à formação técnica e profissional em cursos técnicos ao que está colocado para a formação geral e para os itinerários formativos. Resta lembrar a redação da Lei nº 13.415/2017, que incentiva a constituição de parcerias das escolas e sistemas de ensino com outras instituições para oferta de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Além dos mencionados, existem outros dois marcos importantes na relação entre o Ensino Médio e educação a distância que são instituídos a partir de 2017. O primeiro é o Decreto nº 9.057/2017, que deu nova regulamentação para a modalidade de educação a distância e, entre outros pontos, permite a oferta do Ensino Médio nessa modalidade, sem as ressalvas do decreto anterior⁵⁵. O segundo é o Decreto nº 9.204/2017, que instituiu o Programa de Inovação Educação Conectada. O programa tem como um dos seus objetivos principais fomentar o uso de tecnologia como ferramenta pedagógica na Educação Básica, conjugando esforços entre o setor público, o setor empresarial e a sociedade civil.

Dessa forma, no conjunto, existem pelo menos sete marcos regulatórios que apontam para possibilidades de implementação de carga horária a distância ou mediada por tecnologias no Ensino Médio: a Resolução MEC/CNE/CEB nº 6/2012⁵⁶, a Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018, a Resolução MEC/CNE/CP nº 1/2021, a Lei nº 13.415/2017, a quarta edição do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e os Decretos nº 9.057/2017 e nº 9.204/2017. Há, portanto, um processo de incremento da educação a distância ou mediada por tecnologias nas leis e regulamentações que vêm no rastro da Lei nº 13.415/2017, contribuindo para o movimento de encorpar e formatar a reforma do Ensino Médio. O Quadro 7 apresenta um resumo dessa legislação e respectivas regulamentações:

⁵⁵ O Decreto nº 5.662/2005, que foi substituído pelo Decreto nº 9.057/2017, autorizava a oferta da Educação Básica a distância nos casos em que os estudantes: I) estivessem impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial; II) fossem portadores de necessidades especiais e precisassem de serviços especializados de atendimento; III) se encontrassem no exterior, por qualquer motivo; IV) vivessem em localidades que não contassem com rede regular de atendimento presencial; V) compulsoriamente fossem transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; e VI) estivessem em situação de cárcere (BRASIL, 2005b).

⁵⁶ É importante observar que embora a Resolução MEC/CNE/CEB nº 6/2012 continue sendo citada em alguns PPC, mesmo tendo sido revogada pela Resolução MEC/CNE/CP nº 1/2021, que define as novas diretrizes para a educação profissional e tecnológica.

QUADRO 7 - Legislação que regulamenta a EaD no Ensino Médio

Legislação	Regulamentação
Lei nº 13.415/2017	Permite que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância para o cumprimento das exigências curriculares.
Decreto nº 9.057/2017	Permite a oferta do Ensino Médio na modalidade a distância.
Decreto nº 9.204/2017	Institui o Programa de Inovação Educação Conectada.
Resolução MEC/CNE/CEB nº 6/2012	Permite que até 20% da carga horária dos cursos técnicos de nível médio seja realizada a distância.
Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018	Permite que até 20% da carga horária total do Ensino Médio seja realizada a distância. No ensino noturno, até 30%; e na EJA, até 80%.
Resolução MEC/CNE/CP nº 1/2021	Permite que até 20% da carga horária dos cursos técnicos presenciais seja realizada a distância.
Quarta edição do CNCT	Permite que até 20% de cada habilitação ou qualificação técnica seja realizada a distância, com algumas exceções.

Fonte: O autor, a partir da legislação citada (2023).

É oportuno realizar algumas considerações a partir dessa legislação, no que se refere à definição e à regulamentação da Educação a Distância. Primeiramente, ressalta-se que não existe uma definição clara dessa modalidade nesses marcos legais, à exceção do Decreto nº 9.057/2017, que assim afirma:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2007e).

Na legislação que se dirige especificamente ao Ensino Médio, como é o caso das resoluções (2012, 2018 e 2021), da Lei nº 13.415/2017 e do CNCT, a Educação a Distância aparece definida de forma vaga, podendo ser tomada como sinônimo de educação não presencial ou mediada por tecnologias. Sem essa definição clara, também não existem critérios claros para a sua regulamentação pelos sistemas de ensino e pelas instituições. Não há preocupação em definir a infraestrutura adequada, o perfil dos profissionais que atuarão, as adaptações na metodologia e nos materiais didáticos que devem ser realizadas. Assim, várias atividades podem ser entendidas como Educação a Distância ou não presencial, desde uma disciplina totalmente planejada para ser ofertada como EaD por ambiente virtual específico, até o

encaminhamento de tarefas e atividades para serem realizadas fora do ambiente da sala de aula. Cabe lembrar, aqui, o parágrafo 13, artigo 17, da Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018:

As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial - mediada ou não por tecnologia - ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino. (BRASIL, 2018a).

Existem, ainda, poucos estudos sobre os impactos e consequências da Educação a Distância no Ensino Médio a partir do que coloca a reforma. No entanto, algumas abordagens procuram problematizar o sentido da adoção da EaD na última etapa da Educação Básica regular. A partir de uma perspectiva crítica, Casagrande e Alonso (2020) tomam a Educação a Distância como uma estratégia para cumprimento do aumento da carga horária posto pela reforma. As autoras argumentam que a inserção de EaD no Ensino Médio pode estar associada à redução de custos dessa etapa, contribuindo para sua precarização, principalmente para os segmentos mais vulneráveis da população. Apontam que a EaD como modalidade apresenta suas especificidades, pois requer uma estrutura tecnológica e organizacional próprias, além de metodologias, produção de material didático, tipo de gestão e formas de avaliação que devem ser pensadas exclusivamente para essa modalidade. Dessa forma, indicam que a inserção de EaD no Ensino Médio, da forma como aparece na reforma, constitui-se muito mais como ferramenta de substituição da presencialidade do que como modalidade de ensino. Essa inserção, portanto, alinha-se a um processo de precarização.

Em outro estudo, Ferrazzo e Gomes (2021) analisam a regulamentação da reforma do Ensino Médio no Estado de Rondônia, atentando-se para o papel que a Educação a Distância assume nessa regulamentação. Partindo do pressuposto que a reforma tem caráter flexibilizante, apontam para como a Educação a Distância ou mediada por tecnologia se constitui em uma forma de substituir a presencialidade. Assim, na rede estadual de Rondônia, a EaD é inserida em casos em que a escola ou comunidade é de difícil acesso, ou em situações em que existe falta de profissionais

para o atendimento presencial. Revela-se, ainda, que a secretaria estadual de educação utiliza a Educação a Distância como forma de diminuição de custos, argumentando que um professor atuando a distância ou por mediação tecnológica pode atender mais alunos, diminuindo gastos com espaço físico, transporte e alimentação. Configura-se assim, na visão dos autores, um processo de precarização da Educação Básica, que reforça as desigualdades sociais pela via da flexibilização presente na reforma.

Ao tratar da regulamentação da política curricular da reforma na rede estadual do Paraná, Silva, Barbosa e Körbes (2022) demonstram, entre outros pontos, como a adoção da educação mediada por tecnologia apresenta consequências danosas para o trabalho docente. As autoras destacam que a oferta, feita por empresa privada, do itinerário técnico profissional para as escolas estaduais não se caracterizou legalmente como Educação a Distância, mas como educação presencial mediada por tecnologias. A forma como se organizou essa oferta trouxe como implicações: i) a intensificação do trabalho docente para os professores da empresa contratada, que precisavam atender de 600 a 700 estudantes; ii) a desqualificação do trabalho docente com a contratação de tutores sem formação adequada; e iii) a precarização do trabalho docente para os professores na escola, pois não existe nenhum profissional além do monitor para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem.

No estudo de Cássio (2022) sobre a implementação da reforma na rede estadual paulista, é demonstrado como a adoção massiva de carga horária a distância como forma de expansão *do tempo na escola* no Ensino Médio aponta para processos de aprofundamento das desigualdades escolares. A partir da análise da regulamentação da reforma e de dados da secretaria estadual de educação, revela-se que a modalidade a distância ou semipresencial apresenta mais incidência nas escolas mais vulneráveis, o que indica que estudantes mais vulneráveis têm a carga horária do Ensino Médio expandida de forma precária. Ocorre, portanto, um processo de precarização que é mais intenso para os segmentos mais vulneráveis.

Considerando a EaD no Brasil a partir de seus aspectos históricos, Mattos e Silva (2019) analisam os marcos regulatórios no período de 1990 a 2018, e associam o crescimento dessa modalidade às políticas de flexibilização e à exploração mercadológica da educação. Com a mesma perspectiva histórica, Basso, Costa e

Santos (2021) procuram abordar a EaD na reforma, bem como indicam uma aproximação aos processos de mercantilização e redução de custos.

No documento produzido pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), direcionado ao GT Transição – Educação do governo Lula, eleito em 2022 para seu terceiro mandato como presidente da república, é destacado como as experiências de Educação a Distância durante a pandemia da COVID-19 provocaram mais desengajamento do que engajamento da juventude, identificando, novamente, processos de precarização. De acordo com o documento, que foi formulado com base em pesquisas desenvolvidas em nove Estados:

A experiência vivenciada com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia da COVID-19 demonstrou que o aumento da carga horária à distância é excludente considerando que a maioria dos/as alunos/as das redes públicas tem dificuldades econômicas e de acesso a tecnologias e à internet. Essa experiência mostrou-se muito importante para sinalizar as consequências do desengajamento produzido pelo ensino reduzido à interação apenas pela via dos meios midiáticos quando aplicados à educação básica. A falta de relação face-a-face entre docentes e discentes empobrece a vivência escolar e precariza o processo de ensino aprendizagem com fortes consequências no âmbito da permanência e do aprendizado. (MNDEM, 2022, p. 8).

Assim, embora as pesquisas e problematizações sobre a Educação a Distância a partir do que possibilita a reforma ainda sejam incipientes, o que se depreende é que sua adoção, nas variadas formas permitidas pela legislação, está associada a processos de precarização e de mercantilização da educação pública, tendo como vetor as políticas de flexibilização. Tais processos ocorrem: i) mediante a utilização da EaD como forma de substituir a presencialidade (CASAGRANDE; ALONSO, 2022; FERRAZO; GOMES, 2021); ii) pelo caráter flexibilizante que a EaD apresenta (FERRAZO; GOMES, 2021; MATTOS; SILVA, 2019); e iii) pelo viés de exploração mercadológica que a EaD insere no Ensino Médio (SILVA; BARBOSA; KÖRBES, 2022; MATTOS; SILVA, 2019).

A partir desse conjunto de referências legais e problematizações, é possível considerar que a Educação a Distância é um elemento constituinte das propostas da Reforma no Ensino Médio e, como tal, carrega consigo o que, aqui, é tomado como o sentido da reforma: processos de flexibilização, precarização e de alinhamento à lógica neoliberal. Sua presença na organização curricular evidencia, então, aproximações dos IF a tais propostas.

4.3 A PRESENÇA DA BNCC: LIMITAÇÃO DA FORMAÇÃO E COMPROMETIMENTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL

A partir das categorias estabelecidas e dos elementos que as constituem, é possível evidenciar as aproximações dos Institutos Federais às propostas e aos princípios da reforma do Ensino Médio. Nesse processo de aproximação da reforma, o primeiro ponto observado na análise dos PPC refere-se ao limite das 1.800 horas da BNCC.

No entanto, para analisar como a BNCC compõe a organização dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos IF, faz-se necessário compreender como se estrutura a organização curricular desses cursos. A estrutura curricular é composta por dois ou três núcleos: o núcleo básico ou comum, o núcleo técnico ou profissional e o núcleo politécnico ou integrador. O núcleo comum ou básico é o espaço das disciplinas e/ou conhecimentos ligados à formação geral, ou, como explicitam alguns PPC, é o “núcleo composto pelas competências e habilidades previstas na BNCC”. (PPC9-IF4, n.p.). O núcleo técnico ou profissional é o espaço das disciplinas e/ou conhecimentos ligados à habilitação técnica do curso. O núcleo politécnico ou integrador é o espaço de articulação entre a formação geral e a formação técnica. No entanto, nem todos os cursos apresentam o núcleo politécnico ou integrador. Alguns PPC contam, ainda, com uma parte da carga horária destinada às chamadas atividades complementares. Essas atividades referem-se a uma carga horária que os estudantes devem cumprir com atividades como participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão, em atividades culturais, monitoria, disciplinas optativas, entre outras. A carga horária dessas atividades varia de 60 a 200 horas nos PPC analisados.

Os 243 PPC analisados podem ser divididos em três categorias, tendo em vista o limite de 1.800 horas da BNCC: os PPC que apresentam mais de 1.800 horas de formação geral, os que se situam no limite das 1.800 horas e os que apresentam menos de 1.800h. Assim, 137 (56,38%) PPC estão acima do limite da BNCC, 64 (26,34%) apresentam 1.800 horas e 42 (17,28%) têm menos de 1.800 horas dedicadas à formação geral. Embora o número de PPC que estão acima do limite da BNCC seja predominante na amostra (137 cursos ou 56,38%), quando se consideram

as duas outras categorias somadas, há um expressivo número com até 1.800 horas: 106 PPC que correspondem a 43,62%. O Quadro 8, a seguir, apresenta a sistematização desses dados.

QUADRO 8 - Distribuição dos PPC em relação ao limite de 1.800 horas da BNCC

Número de horas dedicadas à formação geral	Número de PPC		Porcentagem	
Mais de 1.800 horas	137		56,38%	
1.800 horas	64	106	26,34%	43,62%
Menos de 1.800 horas	42		17,28%	
Total	243		100%	

Fonte: O autor (2023).

Nos 106 PPC que apresentam até 1.800 horas, é presente e evidente a influência da reforma do Ensino Médio na estruturação dos cursos, que condiciona a quantidade de horas dedicadas à formação geral. Evidencia-se, assim, uma aproximação dos IF dos princípios e propostas da reforma ao limitar a formação geral ao que define a BNCC em termos de horas.

Considerando os valores absolutos, o maior valor encontrado para a carga horária de formação geral foi de 2.447 horas, e o menor valor foi de 1.488 horas. Cabe notar, também, que em geral, os valores destinados à formação geral não são uniformes ou seguem um padrão dentro dos IF, podendo variar de valores abaixo ou acima das 1.800 horas. Assim, os cursos podem apresentar valores diferentes de carga horária destinada à formação geral dentro de uma mesma instituição. Essas diferenças entre os valores encontrados têm relação tanto com o quadro de flexibilidade que a reforma coloca ao Ensino Médio, quanto com relação à heterogeneidade dos IF.

A Tabela 9 apresenta a forma como os PPC com até 1.800 horas estão distribuídos pelos IF contemplados na amostra. O que se percebe é uma diferença com relação à adoção desse limite, o que pode indicar que as instituições lidam com a reforma do Ensino Médio de forma bastante heterogênea. Assim, existem IF que, mesmo reformulando os PPC ou construindo novos, não se submetem ao limite imposto pela BNCC (o que não significa que esses PPC não apresentem aproximações à reforma, como pode ser visto mais adiante). É o caso dos IF2, IF3,

IF4, IF5, IF6, IF8, IF9, IF10 e IF11. Outros IF não seguem um padrão entre os *campi*, com PPC que se limitam às 1.800 horas e outros que extrapolam esse valor. Compõem esse conjunto oito instituições: IF1, IF5, IF7, IF13, IF15, IF16, IF17 e IF18. Somente duas instituições apresentaram todos os PPC circunscritos ao limite da BNCC: o IF11 e o IF19.

TABELA 9 - Número de PPC que apresentam até 1.800 horas por Instituto Federal e região

Denominação	Região	Número total de PPC analisados	Número de PPC que apresentam até 1.800 horas
IF1	Norte	7	3
IF2	Norte	1	0
IF3	Norte	4	0
IF4	Norte	11	0
Total região	Norte	23	3
IF5	Nordeste	16	13
IF6	Nordeste	7	0
IF7	Nordeste	6	1
IF8	Nordeste	12	0
IF9	Nordeste	5	0
Total região	Nordeste	46	14
IF10	Centro-oeste	8	0
IF11	Centro-oeste	21	21
IF12	Centro-oeste	11	0
Total região	Centro-oeste	40	21
IF13	Sudeste	7	4
IF14	Sudeste	2	2
IF15	Sudeste	25	18
IF16	Sudeste	6	2
IF17	Sudeste	12	2
Total região	Sudeste	52	28
IF18	Sul	33	3
IF19	Sul	31	31
IF20	Sul	6	6
Total região	Sul	70	40
Total		243	106

Fonte: O autor (2023).

O que se depreende da forma como esses números aparecem na amostra é que a reforma do Ensino Médio não é, ainda, um movimento hegemônico e estruturado nos IF, mas que ocorre de maneira dispersa e descontínua. Entretanto, essa dispersão e descontinuidade não significa que suas consequências sejam menos importantes ou que devam ser desconsideradas.

Os dados também revelam a falta de uma ação articulada e em rede das instituições para lidar com a implementação da reforma, bem como discutir e problematizar, em âmbito institucional, as consequências que ela traz aos IF. Tomando as 1.800 horas como indicativo da reforma, essa tendência aparece quando se considera que: i) algumas instituições realizam reformulações e não se adequam à reforma; ii) algumas instituições se adequam totalmente à reforma; e iii) alguns cursos em algumas instituições se adequam à reforma.

Nesse sentido, são importantes algumas ações que procuram apresentar um caráter mais geral de orientação e articulação para a rede. Dentre essas ações destacam-se aquelas do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) da Rede Federal. O FDE compõe, com outros fóruns, um conjunto de órgãos de assessoramento do CONIF⁵⁷. Desde 2017, o FDE produziu uma série de documentos, frutos de variados espaços de debates, nos quais se posiciona na defesa da Rede Federal e de uma concepção de educação voltada à formação integral. Dentre esses documentos destacam-se as *Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*, de 2018; o documento intitulado *Análise da Resolução 01/2021/CNE e diretrizes para o fortalecimento da EPT na rede federal de educação profissional e tecnológica*, de 2021; e a *Nota do Fórum de Dirigentes de Ensino da REFPT sobre o PNLD 2021*. Comum aos três documentos é o posicionamento contrário aos princípios e propostas da reforma do Ensino Médio, por entender que se constituem em ameaça à concepção de educação profissional da Rede Federal, e à própria rede como institucionalidade. No documento produzido em 2018, fica manifesto

⁵⁷ Os outros fóruns são: Fórum de Assessores de Relações Internacionais; Fórum de Educação do Campo; Fórum de Planejamento; Fórum de Gestão de Pessoas; Fórum de Pró-reitores de Extensão; Fórum de Desenvolvimento Institucional; Fórum de Gestores de Tecnologia da Informação; Fórum de Pró-reitores de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação.

o repúdio à Lei n.º. 13.415/2017, que fragiliza o ensino médio na medida em que torna obrigatório somente as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Na mesma linha, [há o posicionamento] contrário à Base Nacional Comum Curricular - BNCC do ensino médio, que deturpa a ideia de formação humana integral e reforça a lógica da fragilização do ensino, implícita na Lei n.º. 13.415/2017. (FDE, 2018, p. 3).

Ao comentar sobre o PNLD na nota emitida em 2021, o Fórum assim se posiciona:

Tendo sua finalidade precípua alterada para apoiar a implantação da BNCC, conforme prevê o Decreto nº 9.099/2017, o PNLD 2021 altera radicalmente a organização e a abordagem dos mais distintos componentes curriculares, ampliando a percepção de uma ameaça contundente à formação integral tão almejada pela sociedade brasileira e ofertada com excelência por todas as instituições da Rede Federal. (FDE, 2021b, n.p.).

Cabe ressaltar que o FDE é um órgão de assessoramento do CONIF, e seus posicionamentos, a partir das discussões e documentos produzidos, servem muito mais como orientações e indicações às instituições do que como normativas que devem ser seguidas. O CONIF, por sua vez, apresenta como objetivos, segundo seu regimento interno:

- I – Fomentar a integração, o fortalecimento e a consolidação das instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como sua valorização e defesa;
 - II – Promover ações para a definição de políticas públicas que assegurem o caráter público, gratuito e inclusivo das instituições que compõem o conselho;
 - III – Promover ações visando o desenvolvimento da Educação Profissional, Científica e Tecnológica de acordo com a finalidades, características e objetivos contidos na Lei. 11.892/2008.
- [...]. (CONIF, 2019, n.p.).

Tendo em vista a natureza e os objetivos do CONIF, caberia a esse órgão a definição de uma diretriz e de um posicionamento institucional em rede sobre a reforma do Ensino Médio e seus possíveis impactos na rede federal. No entanto, da atuação do CONIF em relação à referida reforma, não é possível depreender um posicionamento de contestação ou oposição, como aquela que fica patente nos documentos do FDE. Embora o CONIF divulgue os textos e posicionamentos do FDE, não chega a transformar tais documentos em “ações para a definição de políticas públicas que assegurem o caráter público, gratuito e incluso das instituições” (CONIF, 2019, n.p.), como reza um dos seus objetivos.

A dispersão e a descontinuidade da implementação da reforma nos IF revelam um aspecto problemático e característico da rede federal: a forma como a identidade entre as instituições acontece primordialmente pelo vínculo jurídico-administrativo. (FRIGOTTO, 2018). A Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal e criou os Institutos Federais, mas nesse processo, passaram a integrar a rede como IF várias instituições que já existiam anteriormente, como as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica. Eram instituições que apresentavam diferenças de concepções pedagógicas e educativas, diferenças de infraestrutura, de perfil docente e técnico, diferenças administrativas, entre outras. Para exemplificar essa heterogeneidade presente desde a origem dos IF, é ilustrativo o caso do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, que foi criado mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão. Embora fossem três instituições distintas, passaram a ser somente uma, devendo apresentar os mesmos princípios e concepções.

Do ponto de vista didático-pedagógico, a falta de uma identidade mais consolidada impede que a rede se posicione de maneira organizada e estruturada na defesa do Ensino Médio Integrado, na articulação entre formação geral e formação para o trabalho, com uma concepção de educação e formação que vá além dos meros treinamentos; em suma, na defesa dos princípios que sustentam as propostas dos IF.

Assim, a interpretação dos dados da amostra sugere que, mais do que uma resistência à reforma, o que ocorre é uma desarticulação em relação à defesa do Ensino Médio Integrado na rede. Os documentos produzidos pelo FDE, embora não tenham caráter normalizador, ressaltam a incompatibilidade entre os elementos da reforma e o projeto educativo dos IF. No entanto, o que se mostra é que há um número expressivo de IF que promovem a adequação a um desses elementos da reforma, e que é aqui tomado como categoria: o limite de 1.800 horas da BNCC. Assim, considerando os 20 IF analisados, 12 deles, em algum momento e em algum curso, fizeram um movimento interno em direção à adequação ao limite da BNCC, mesmo que esse movimento não tenha sido hegemônico no interior das instituições. Trata-se de um número expressivo dentro da amostra, ainda mais considerando que a reforma está em processo de implementação.

Tomando os 106 PPC que se situam no limite das 1.800 horas, é necessária uma contextualização desse limite com a organização do chamado núcleo politécnico ou integrador. Esse núcleo seria o espaço de integração entre as áreas de formação geral e formação técnica, por meio de componentes curriculares e projetos que promovessem tal articulação. Contudo, muitas vezes acabam se configurando como uma extensão do núcleo básico, com a inserção de disciplinas que fazem parte da formação geral. Como exemplo, a Figura 2 traz a representação gráfica da matriz curricular do PPC6-IF1, de um curso da área de recursos naturais, com as composições dos núcleos básico, politécnico e tecnológico. Esse PPC apresenta 1.633 horas de formação geral, 666 horas de formação técnica e 933 horas destinadas ao núcleo politécnico. Observa-se que, no primeiro ano, o núcleo politécnico é composto pelas disciplinas de Filosofia, Informática Básica e Língua Espanhola; no segundo ano, Ética Profissional, Filosofia, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Sociologia. São, portanto, disciplinas que estão mais associadas à formação geral. No terceiro ano, o núcleo apresenta disciplinas mais ligadas à formação profissional (Agroturismo, Direito Ambiental e Legislação, Ecologia, Empreendedorismo, Inovação e Gestão de Projeto), mas ainda mantém as disciplinas ligadas à formação geral (Língua Inglesa e Sociologia).

FIGURA 2 - Representação gráfica da organização curricular do PPC6-IF1

	<u>NÚCLEO BÁSICO</u>	<u>NÚCLEO POLITÉCNICO</u>	<u>NÚCLEO TECNOLÓGICO</u>
1º ANO (15 disciplinas)	<ul style="list-style-type: none"> • Artes • Biología • Educação Física • Física • Geografia • História • Língua Portuguesa • Matemática • Química 	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia • Informática Básica • Língua Espanhola 	<ul style="list-style-type: none"> • Agricultura Geral • Tecnologia de Alimentos I • Zootecnia Geral
2º ANO (19 disciplinas)	<ul style="list-style-type: none"> • Artes • Biología • Educação Física • Física • Geografia • História • Língua Portuguesa • Matemática • Química 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética profissional • Filosofia • Língua Espanhola • Língua Inglesa • Sociologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Agricultura I • Infraestrutura I • Solos • Tecnologia de Alimentos II • Zootecnia I
3º ANO (20 disciplinas)	<ul style="list-style-type: none"> • Biología • Física • Geografia • História • Língua Portuguesa • Matemática • Química 	<ul style="list-style-type: none"> • Agroturismo • Direito Ambiental e Legislação • Ecologia • Empreendedorismo, Inovação e Gestão de Projetos • Extensão Rural • Introdução à Ciência da Computação • Língua Inglesa • Relações Interpessoais • Sociologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Agricultura II • Infraestrutura II • Tecnologia de Alimentos III • Zootecnia II

Fonte: PPC6-IF1, p. 54.

O fato de serem disciplinas dessa ou daquela área, no entanto, não é um impeditivo para que seja possível fazer a integração. Isso significa que seria possível que as disciplinas que compõem o núcleo politécnico, no exemplo citado, poderiam se concretizar como um espaço de integração. A definição do que é o núcleo politécnico, segundo o próprio PPC, alinha-se a essa perspectiva:

O núcleo politécnico é um espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica, que possuem maior área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso. (PPC6-IF1, p. 48).

Entretanto, ao analisar as ementas das disciplinas que compõem o núcleo, não existem indicações de que visam a construir uma articulação entre as áreas. Para exemplificar, abaixo estão reproduzidas as ementas das disciplinas que compõem o núcleo politécnico no primeiro ano:

Filosofia: Pensamento pré-socrático; Pólis e Filosofia; Os primeiros filósofos gregos; Pensamento clássico e helenístico: Democracia ateniense; Platão: Alicerces da Filosofia Ocidental; Helenismo: a busca da felicidade interior; Pensamento cristão: período medieval; Patrística e escolástica; A revalorização do ser humano e da natureza; Razão e experiência; Empirismo e iluminismo.

[...]

Informática básica: Conceitos Básicos de Computação e Informática. Sistemas Operacionais e sua usabilidade no ambiente educacional e corporativo. Internet. Aplicações para escritório: Processador de Texto, Planilha Eletrônica, Software de Apresentação.

[...]

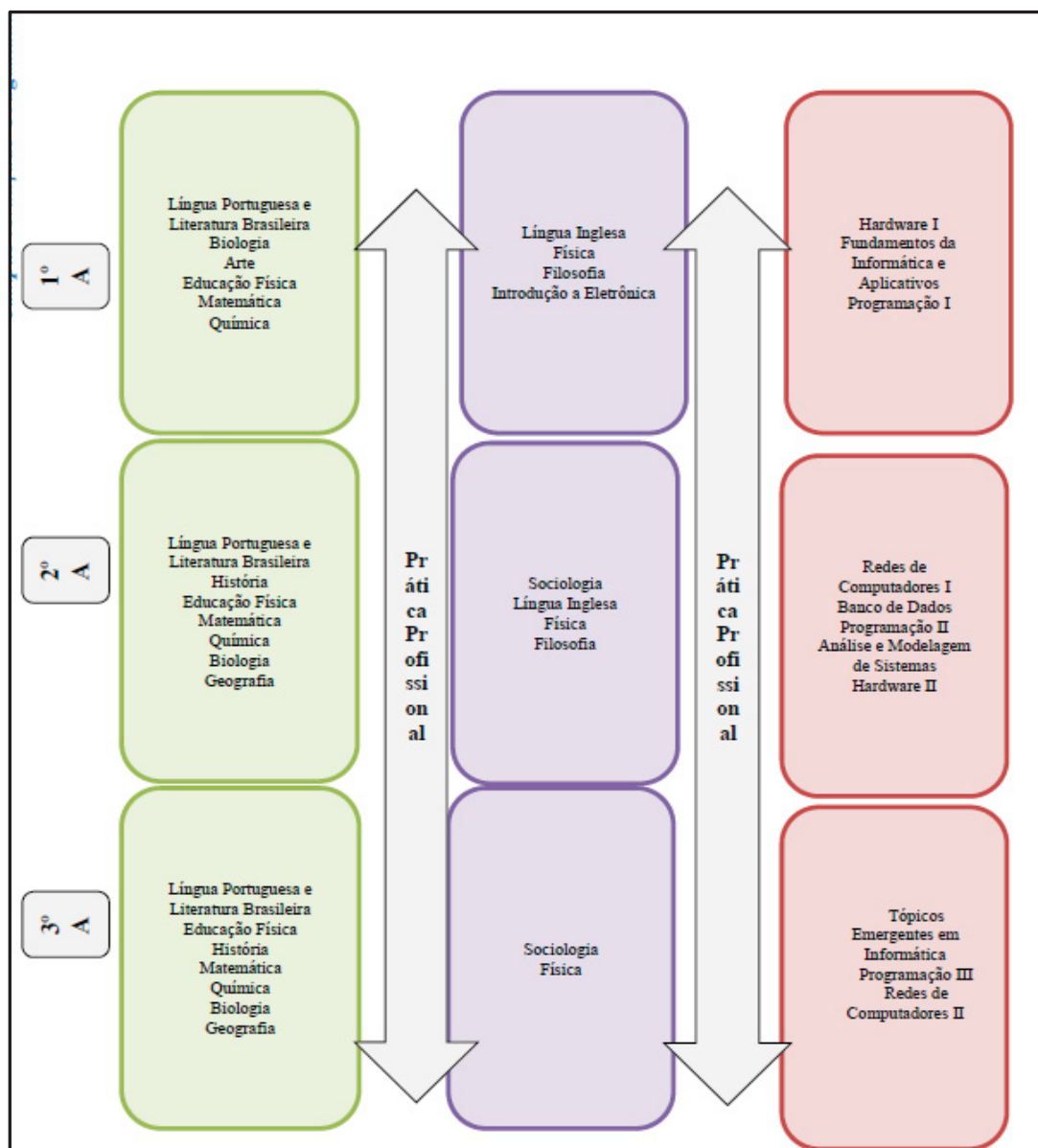
Língua espanhola: Estudo e reflexões sobre a língua. Morfologia, Fonologia e Fonética da Língua Espanhola. Produção de textos dos gêneros narrativos, poéticos e icônicos-verbais em Língua Espanhola. Compreensão oral e escrita (conversação, texto e produção). Introdução a Literatura Espanhola. (PPC6-IF1, *passim*).

O que se percebe, à primeira vista, é que nas ementas não existe um diálogo claro com a área de formação do curso. Não é possível, dessa forma, inferir pelas ementas que se configura uma “área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso” (PPC6-IF1, p. 51), como define o PPC.

O PPC7-IF19 manifesta a mesma tendência. A matriz curricular compõe-se do núcleo básico com 1.700 horas; do núcleo técnico, com 833 horas; e do núcleo politécnico, com 667 horas. Ao longo dos três anos, o núcleo politécnico foi composto pelas disciplinas de Língua Inglesa, Física, Filosofia e Introdução à Eletrônica no 1º ano; no 2º ano pelas disciplinas de Sociologia, Língua Inglesa, Física e Filosofia; e no 3º ano das disciplinas de Sociologia e Filosofia. São, portanto, disciplinas que pertencem, em sua maioria, com Introdução à Eletrônica como exceção, à área de formação básica. Chama a atenção o fato de que Filosofia e Sociologia, disciplinas que perderam a obrigatoriedade com a reforma, estão presentes em todos os anos na

composição do núcleo politécnico. A Figura 3 traz a representação da organização curricular com a composição dos três núcleos.

FIGURA 3 - Representação gráfica da organização curricular do PPC7-IF19



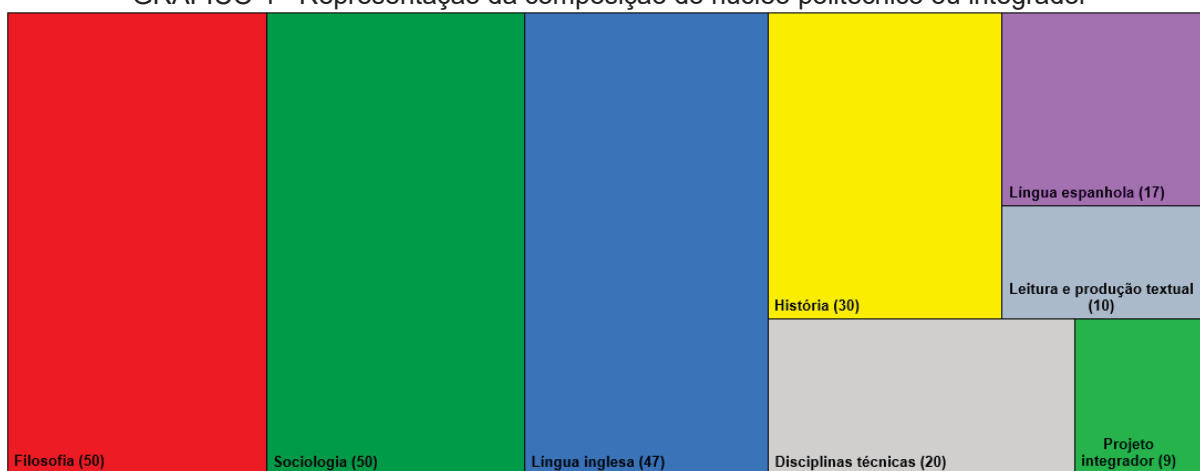
Fonte: PPC7-IF19, n.p.

Como podemos notar, de acordo com a figura, ocorre um deslocamento de áreas e disciplinas da formação geral para o núcleo politécnico, o que parece indicar uma estratégia para suprir a falta de espaço ocasionada pelo limite imposto pela BNCC. Contudo, tal estratégia pode acabar por descaracterizar o núcleo politécnico

como espaço de articulação e integração, transformando-o em uma extensão da formação geral e básica, resultado da disputa pelo espaço restrito das 1.800 horas.

Entre os 106 PPC que se situam no limite das 1.800 horas da BNCC, 69 apresentam o núcleo politécnico e 37 não apresentam esse espaço de integração e de articulação definido na estrutura curricular dos cursos. Como nos exemplos pontuais colocados acima, na composição desse núcleo politécnico destacam-se as disciplinas de Filosofia e Sociologia, que são as mais recorrentes, presentes em 50 projetos de curso. Em seguida, aparecem as disciplinas de Língua Inglesa, com 47 presenças, História com 30, disciplinas técnicas com 20, Língua Espanhola com 15 e Leitura e produção textual com 10. Apenas 9 PPC apresentam um espaço denominado Projeto integrador, com carga horária definida, que se caracteriza como um espaço específico de articulação, para além das disciplinas da área básica e técnica. O Gráfico 4, a seguir, representa a constituição e a composição do núcleo politécnico ou articulado da amostra analisada. Essa representação torna mais evidente a presença de determinadas disciplinas.

GRÁFICO 4 - Representação da composição do núcleo politécnico ou integrador



Fonte: O autor (2023).

Assim, em linhas gerais, é possível apontar que, se existe núcleo politécnico ou integrador, sua composição é predominantemente feita por disciplinas da área básica. A partir dessa constatação, argumenta-se que as 1.800 horas da BNCC, além de limitar o tempo destinado à formação geral, promove uma descaracterização do espaço do núcleo politécnico, ao deslocar as disciplinas da formação geral para a composição desse núcleo. Configura-se um processo de *compensação* da formação

geral, que leva para o núcleo politécnico as disciplinas que perderam a disputa pelo espaço nas 1.800 horas da BNCC. Dessa forma, o que levaria essas disciplinas a serem deslocadas para o núcleo politécnico não seria seu potencial de promover a integração entre as áreas, mas o seu menor prestígio frente a outras disciplinas concorrentes. Não é por acaso, portanto, que as duas disciplinas mais recorrentes na composição dos núcleos politécnicos sejam Filosofia e Sociologia, as mesmas que perderam a obrigatoriedade de presença em todas as séries com a Lei nº 13.415/2017. Cabe lembrar, ainda, que 37 PPC não apresentam o núcleo politécnico, reforçando a tendência de limitação da formação expressa no limite de horas da BNCC.

Para além do olhar direcionado aos 106 PPC que se apresentam no limite da carga horária definido na BNCC, outro olhar que se torna importante é para aqueles PPC que apresentam mais de 1.800 horas destinadas à formação básica. Se resta claro que adotar o limite imposto pela BNCC representa uma aproximação dos IF às propostas da reforma do Ensino Médio, ir além desse limite não representa necessariamente uma não adesão ou resistência à reforma. Assim, é preciso observar em que medida os 137 PPC que apresentam mais de 1.800 horas de formação geral aproximam-se ou afastam-se da reforma do Ensino Médio; ou, formulando de outra maneira, é necessário verificar em que medida aqueles PPC que apresentam mais de 1.800 horas de formação geral não são influenciados pela BNCC.

Dessa forma, dentre os PPC que apresentam mais de 1.800 horas, é possível verificar que a maioria se situa abaixo das 2.000 horas, poucos estão acima desse valor, e ainda menos estão acima das 2.400 horas. Esse último parâmetro é importante, pois antes das alterações provocadas pela Lei nº 13.415/2017, a LDB previa, em seu artigo 24, que o Ensino Fundamental e o Médio deveriam ter o mínimo de 800 horas letivas anuais, distribuídas ao longo de 200 dias letivos, e no artigo 26, que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deveriam ter uma base comum, acrescida de uma parte diversificada que considerasse as especificidades do contexto local. (BRASIL, 1996a). Da combinação desses dois artigos resultava o Ensino Médio com o mínimo de 2.400 horas, composto por uma base comum mais uma parte diversificada. Como ressaltado em vários momentos anteriores, com a redação dada pela Lei nº 13.415/2017, o currículo foi dividido em duas partes distintas, e a parte da formação básica foi limitada às 1.800

horas. Assim, de um mínimo de horas que deveria estar presente na organização do Ensino Médio (2.400 horas), passou-se a um máximo (1.800 horas).

A Tabela 10 apresenta uma breve classificação, tendo como base as horas dedicadas à formação geral daqueles PPC que estão acima do limite de 1.800 horas. Considerando as três categorias (até 2.000 horas, entre 2.000 e 2.400 horas, mais de 2.400 horas), percebe-se que prevalece a organização com menos de 2.000 horas dedicadas à formação geral. Ademais, o que antes poderia ser considerado a regra, que era o mínimo de 2.400 horas para a formação geral mais a parte diversificada, agora tem uma presença mínima, podendo ser considerada residual, com apenas cinco PPC (3,65%)⁵⁸.

TABELA 10 - Distribuição das horas dedicadas à formação básica nos PPC que estão acima das 1.800 horas

Número de horas dedicadas à formação básica	Número de PPC	Porcentagem
Até 2.000 horas	74	54,01%
Entre 2.000 e 2.400 horas	58	42,33%
Mais de 2.400 horas	5	3,65%
Total	137	100%

Fonte: O autor (2023).

A tendência que se manifesta a partir da amostra é que, mesmo naqueles PPC que apresentam mais de 1.800 horas de formação básica, que supostamente teriam mais chances de se distanciar da limitação da formação, ocorre a influência do limite da BNCC, pois as cargas horárias destinadas à formação geral oscilam em torno do limite. O que se nota é que não existe um distanciamento significativo das 1.800 horas que possa se caracterizar como um distanciamento da BNCC. A amostra analisada indica que as 2.400 horas não são mais utilizadas como parâmetro nos PPC reformulados a partir de 2019. Então, o que passa a ser o parâmetro são as 1.800 horas, que condicionam e influenciam a estruturação dos cursos, pois mesmo que os PPC extrapolem esse limite, a maioria fica muito próxima a ele. Dessa forma, seria

⁵⁸ Se forem considerados os PPC com mais 2.400 horas no conjunto total da amostra, a presença daquelas que ultrapassam este valor é ainda mais residual, representando pouco mais de 2% dos PPC.

muito mais factual falar em adequação ou adaptação à BNCC do que em processos de resistência dentro dos IF.

Além da limitação da formação geral, outra consequência da adoção do limite da BNCC e da aproximação aos seus pressupostos é que a integração, princípio basilar do Ensino Médio Integrado nos IF, fica comprometida. Compromete-se uma perspectiva de formação integral, tanto pela distorção dos espaços de integração representados pelo núcleo politécnico ou integrador, quanto pela configuração da parte técnica dos cursos que passam a se caracterizar como itinerário técnico profissional. Adotar as 1.800 horas da BNCC indica, dessa maneira, que a formação técnica dos cursos acontece como um itinerário, e não mais de forma integrada. O arranjo curricular estrutura-se com base no esquema BNCC + itinerário formativo, ou seja, BNCC + formação técnica. Assim, a formação técnica e profissional passa para a mesma condição dos itinerários formativos, como parte destacada da formação geral. Configura-se, assim, um tensionamento da formação integral e nos IF a partir da adoção da BNCC como elemento balizador da construção dos currículos.

Tomar as disciplinas ligadas à parte técnica como itinerário significa que não ocorre articulação com a formação geral. Sendo assim, não se pode falar em trabalho como princípio educativo, uma concepção central no Ensino Médio Integrado. Nessas condições, o trabalho aparece como atividade-fim, orientando a formação pelo seu caráter prático-operacional. Não apenas a formação integral é comprometida, mas também a concepção de educação profissional e tecnológica, que passa a ter como horizonte apenas o treinamento e a inserção no mercado de trabalho. É necessário lembrar que o itinerário formativo, da forma como concebido na MP nº 746/2016 e na Lei nº 13.415/2017, é peça fundamental da nova organização dada ao Ensino Médio, pois seria essa parte do currículo que deveria atender as aspirações dos jovens por um tipo de ensino mais interessante e orgânico à sua realidade.

A partir de uma análise realizada em PPC de cursos integrados ao Ensino Médio nos IF, Araujo (2022) também explora o limite das 1.800 horas como elemento de análise para compreender os impactos e o sentido da reforma do Ensino Médio nessas instituições. Para o autor, também existe uma incompatibilidade entre a adoção das 1.800 horas e o projeto de educação dos IF:

Assim sendo, a adoção da carga horária da BNCC no currículo do Ensino Médio integrado, como foi apresentado em parte dos PPCs dos cursos

integrados, caminha para esse processo de fragilização e de descaracterização do projeto original da Rede Federal, constituindo-se como uma negação a formação humana sólida para os jovens.

[...]

As evidências de aligeiramento e de fragilização na formação dos jovens vêm ocorrendo no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio em alguns estados, o que vem se dando por meio da diluição e até do desaparecimento de componentes curriculares que antes eram obrigatórios. Essa realidade começou a ser percebida também nos cursos integrados dos Institutos Federais que adotaram a carga horária de 1.800h da BNCC. (ARAUJO, 2022, p. 89).

Portanto, não é possível conceber um projeto de formação integral e de educação profissional e tecnológica quando o currículo está dividido entre formação geral e formação técnica. Mesmo que a parte da formação técnica não esteja definida nos PPC analisados como o quinto itinerário da reforma, ela passa a se caracterizar assim quando a BNCC é adotada como elemento norteador da construção dos currículos. Portanto, mais uma vez se reafirma que não há como compatibilizar a BNCC e a formação integral como proposta dos IF, porque conceber formações apartadas, divididas e, por isso administradas, controladas e limitadas, é um *pecado de origem* da BNCC.

4.4 A DISPUTA PELO ESPAÇO: LIMITES DA BNCC E DA FORMAÇÃO

A análise até aqui empreendida aponta para como a BNCC influencia a construção dos PPC a partir de 2019, e como uma das consequências dessa influência, passa a ser a disputa por espaço dentro das 1.800 horas. A partir das reflexões que aqui vem sendo desenvolvidas, é importante compreender como essa disputa acontece. O quadro de flexibilidade proposto pela reforma do Ensino Médio coloca que o currículo deve se organizar nas quatro áreas do conhecimento já destacadas. Porém, também afirma que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. Ocorre, portanto, um movimento de centralização dessas disciplinas, que são enfatizadas pelos marcos legislativos e regulatórios da reforma.

Tal movimento é perceptível nos PPC analisados, que apresentam uma centralidade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pois elas estão presentes, como define a legislação, em todas as séries de todos os cursos. Contudo, além dessa presença, há uma clara superioridade dessas disciplinas em relação às

demais. A Figura 4 traz a organização curricular de um curso do PPC6-IF16. Trata-se de um curso de 3.000 horas, organizado em 6 semestres, que apresenta 1.800 horas de BNCC e 1.200 horas de formação técnica e profissional, não apresentando o núcleo politécnico ou integrador, mas contendo uma disciplina de Projeto Integrador de 33 horas no terceiro ano. A organização curricular reproduz o esquema BNCC + itinerário formativo, com as mesmas cargas horárias definidas na legislação da reforma: 1.800 horas de formação geral e 1.200 horas de itinerário técnico profissional. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática têm 200 horas e 333 horas, respectivamente, considerando os três anos do Ensino Médio. São as maiores cargas horárias da formação geral e da formação técnica e são as únicas presentes em todas as séries. Todas as demais disciplinas – Língua Inglesa, Educação Física, Artes, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia – têm espaço reduzido na formação geral, menos Língua Espanhola que, antes de oferta obrigatória, está ausente da matriz curricular. Considerando a carga horária da BNCC, Português e Matemática correspondem a quase um terço (29,6%) do tempo dedicado à formação geral.

FIGURA 4 - Matriz curricular do PPC6-IF166

Regime: Integrado Semestral											
Tempo de duração de 1 (uma) aula = 50 minutos / Dias letivos: mínimo obrigatório de 100											
Núcleos	Área	Componentes Curriculares	Presencial						Total Aulas	CH Total (hs)	CH Área (hs)
			1o Ano		2o Ano		3o Ano				
			1o Sem	2o Sem	3o Sem	4o Sem	5o Sem	6o Sem			
Núcleo Base Comum Nacional	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	2	2	2	2	2	2	12	200	600
		Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	-	-	2	2	2	2	8	133	
		Educação Física	2	2	2	2	-	-	8	133	
		Artes	-	-	-	-	4	4	8	133	
	Matemática	Matemática	2	4	4	2	4	4	20	333	333
	Ciências da Natureza	Física	-	4	4	-	-	-	8	133	400
		Química	-	4	4	-	-	-	8	133	
		Biologia	-	4	4	-	-	-	8	133	
	Ciências Humanas	História	4	-	-	4	-	-	8	133	467
		Geografia	4	-	-	4	-	-	8	133	
		Filosofia	4	-	-	2	-	-	6	100	
		Sociologia	2	-	-	4	-	-	6	100	
	TOTAL DE AULAS			20	20	22	22	12	12	108	1800 hs
	QUANTIDADE DE DISCIPLINAS			7	6	7	8	4	4		
Núcleo Base Formação Profissional	Circuitos de Corrente Contínua		6	-	-	-	-	-	6	100	-
	Programação I		4	-	-	-	-	-	4	67	-
	Programação II		-	4	-	-	-	-	4	67	-
	Redes de Computadores e Internet		-	4	-	-	-	-	4	67	-
	Modelagem de Dados		-	2	-	-	-	-	2	33	-
	Sistemas Digitais		-	-	4	-	-	-	4	67	-
	Programação Orientada a Objetos		-	-	4	-	-	-	4	67	-
	Eletrônica Analógica		-	-	-	4	-	-	4	67	-
	Banco de Dados		-	-	-	4	-	-	4	67	-
	Ferramentas Computacionais de Prototipagem		-	-	-	-	4	-	4	67	-
	Sistemas Operacionais Modernos		-	-	-	-	4	-	4	67	-
	Sistemas Embarcados		-	-	-	-	4	-	4	67	-
	Sistemas Automatizados		-	-	-	-	4	-	4	67	-
	Empreendedorismo		-	-	-	-	2	-	2	33	-
	Projeto Integrador		-	-	-	-	-	2	2	33	-
	Dispositivos Móveis		-	-	-	-	-	4	4	67	-
	Programação Web		-	-	-	-	-	4	4	67	-
	Domótica		-	-	-	-	-	4	4	67	-
Comandos Numéricos Computadorizados		-	-	-	-	-	4	4	67	-	
TOTAL DE AULAS			10	10	8	8	18	18	72	1200 hs	
QUANTIDADE DE DISCIPLINAS			2	3	2	2	5	5			
AULAS SEMANAIS POR PERÍODO			30	30	30	30	30	30			
TOTAL DE DISCIPLINAS POR PERÍODO			9	9	9	10	9	9			
TOTAL CH DA ETAPA ESCOLAR (hs)			500	500	500	500	500	500	3000 hs		

Fonte: PPC6-IF16, p. 46

A centralidade de Língua Portuguesa e Matemática e a ausência das demais disciplinas em todas as séries do Ensino Médio não é exclusividade daqueles cursos que se situam no limite das 1.800 horas da BNCC. Os cursos com carga horária de

formação geral mais elevada também manifestam essa tendência. A Figura 5 apresenta a matriz curricular do PPC4-IF7. É um curso de três anos de duração, com 3.166 horas, sendo 2.200 horas de formação básica, 966 horas de formação técnica e profissional e 120 horas de Projeto Integrador. Mesmo estando acima do limite da BNCC, a ênfase em Português e Matemática, cada uma com 360 horas totais e presente em todas as séries, faz com que as disciplinas de Artes, Filosofia e Sociologia estejam presentes somente em uma série. Há a presença da disciplina de Língua Espanhola, mas somente em uma série. Educação Física aparece em duas séries. Assim, mesmo com uma carga horária de formação geral que extrapola em 400 horas o limite da BNCC, não existe a garantia de que todas as disciplinas estejam presentes em todas as séries. Pelo contrário, o maior tempo dedicado à formação geral (2.200 horas) serviu para reforçar a centralidade das disciplinas de Português e Matemática, que correspondem à 32,7% do tempo destinado à formação geral.

FIGURA 5 - Matriz curricular do PPC4-IF7

DISCIPLINAS	1º ANO		2º ANO		3º ANO		HORA TOTAL
	CH SEMANAL	CH ANUAL	CH SEMANA	CH ANUAL	CH SEMANA	CH ANUAL	
Língua Portuguesa	3	120	3	120	3	120	360
Matemática	3	120	3	120	3	120	360
Física	2	80	2	80	2	80	240
Química	2	80	2	80	2	80	240
Biologia	2	80	2	80	2	80	240
História	2	80	2	80	2	80	240
Geografia	2	80	2	80	2	80	240
Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	240
Educação Física	2	80	2	80			160
Sociologia	2	80					80
Artes	2	80					80
Informática Básica	2	80					80
Filosofia			2	80			80
Língua Espanhola					2	80	80
Fundamentos da Administração e Modelos de Gestão	2	80					80
Qualidade de Vida no Trabalho e Segurança no Trabalho	2	80					80
Contabilidade Geral e de custos			2	80			80
Logística			2	80			80
Fundamentos de Marketing			2	80			80
Planejamento Estratégico			2	80			80
Empreendedorismo e Inovação			2	80			80
Sustentabilidade e Meio Ambiente					2	80	80
Gestão da Produção e Operações					2	80	80
Finanças Corporativas					2	80	80
Gestão de Compras e materiais					2	80	80
Gestão de Pessoas					2	80	80
Projeto Integrador	1	40	1	40	1	40	120
SOMATÓRIA GERAL (50 min)	31	1240	33	1320	31	1240	3800
CARGA HORÁRIA TOTAL EM HORAS-RELÓGIO							3.166

Fonte: PPC4-IF7, p. 18.

Essa matriz ilustra como, mesmo excedendo as 1.800 horas de formação geral, pode ocorrer uma aproximação das propostas da reforma. As disciplinas de Sociologia e Filosofia, que perdem a obrigatoriedade com a reforma, têm presença limitada, apresentando duas aulas semanais em somente uma série. O mesmo acontece com Artes e Língua Espanhola. Constitui-se uma disputa por espaço e uma hierarquia entre as disciplinas: Artes, Sociologia, Filosofia, Língua Espanhola parecem ter menos prestígio e importância na estruturação do currículo e, por consequência, como áreas do conhecimento que irão contribuir na formação dos estudantes.

A Figura 6 apresenta outra matriz curricular com a formação básica acima do limite da BNCC. Trata-se de um curso de três anos e 3.400 horas, com 2.200 horas de formação básica, 1.200 horas de formação técnica e profissional e sem a presença de núcleo ou projeto integrador. Como no exemplo anterior, Língua Portuguesa e Matemática são predominantes na organização curricular, com 333 horas totais cada uma. Embora seja uma organização curricular um pouco mais equilibrada, com a presença de várias disciplinas em todas as séries, o componente curricular Artes possui apenas uma aula semanal na primeira série, totalizando 40 horas ao longo de todo o Ensino Médio. As disciplinas de Filosofia e Sociologia também têm presença limitada, aparecendo em duas séries, totalizando 160 horas totais cada uma. Assim, o que se nota é que as únicas disciplinas que não têm presença garantida em todas as séries do Ensino Médio são Artes, Filosofia e Sociologia, e essas ausências ocorrem mesmo que o limite da BNCC seja ultrapassado.

FIGURA 6 - Matriz curricular do PPC2-IF16

Regime: Integrado Anual						
Carga horária dimensionada para 40 semanas						
Tempo de duração de 1 (uma) aula = 50 minutos						
	Componente Curricular	Ano			Totais (aulas)	Carga Horária Total (horas)
		1º	2º	3º		
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira	3	3	4	400	333,33
	Língua estrangeira moderna (inglês)	2	2	0	160	133,34
	Arte	1	0	0	40	33,33
	Matemática	4	3	3	400	333,33
	Biologia	3	2	2	280	233,34
	Física	2	2	1	200	166,67
	Química	3	2	2	280	233,34
	História	1	2	2	200	166,67
	Geografia	1	2	2	200	166,67
	Sociologia	0	2	2	160	133,34
	Filosofia	0	2	2	160	133,34
	Educação Física	2	1	1	160	133,33
	Total Base Nacional Comum	22	23	21	2640	2200,03
	Núcleo Profissional	Higiene e controle de qualidade	2			80
Informática aplicada		2			80	66,67
Princípios de tecnologia de alimentos		2			80	66,67
Química de alimentos		2			80	66,67
Tecnologia de produtos de origem vegetal I (Cereais e Panificação)		3			120	100
Análise de Alimentos			3		120	100
Análise sensorial			2		80	66,67
Microbiologia Geral e de Alimentos			4		160	133,33
Tecnologia de produtos de origem animal I (Carnes e pescado)			3		120	100
Gestão e Empreendedorismo				2	80	66,67
Tecnologia de Bebidas				2	80	66,67
Tecnologia de produtos de origem animal II (Leite, ovos e mel)				3	120	100
Tecnologia de produtos de origem vegetal II (Frutas e Hortaliças)				4	160	133,33
Tratamento e reuso de resíduos				2	80	66,67
Total Núcleo Profissional	11	12	13	1440	1200,02	
Total da Etapa Escolar						3400,05

Fonte: PPC2-IF16, p. 35.

Mais uma vez, as ausências de algumas disciplinas e a centralidade de Língua Portuguesa e Matemática demonstram como, mesmo se distanciando das 1.800 horas da BNCC, ocorre a aproximação dos princípios da reforma por outra dimensão, ou seja, as obrigatoriedades e o fim das obrigatoriedades que são colocadas pelos marcos da reforma.

As matrizes acima apresentadas não se constituem em exceções. Tomando o *corpus* de PPC que foi analisado, a tendência segue a mesma dos exemplos mostrados: centralidade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e a ausência de algumas áreas e disciplinas específicas na matriz curricular,

independentemente do número de horas dedicadas à formação geral. A Tabela 11 traz uma relação das disciplinas e a maneira como elas se fazem presentes ou não em todas as séries do Ensino Médio⁵⁹. Entre as principais ausências, além de Artes, destacam-se justamente as disciplinas que perdem a obrigatoriedade, Filosofia e Sociologia: pouco mais de um terço dos cursos (34,57%) têm essas disciplinas em todas as séries. Em seguida, aparecem História e Geografia, que não estão presentes em todas as séries em 98 e 90 cursos, respectivamente. Na sequência de ausência em todas as séries vêm as disciplinas de Educação Física, Biologia, Física e Química.

TABELA 11 - Relação das disciplinas presentes ou não em todas as séries dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio

Disciplinas	Número de PPC em que não estão presentes em todas as séries	Número de PPC em que estão presentes em todas as séries	Porcentagem de presença em todas as séries
Artes	222	21	8,64%
Filosofia	159	84	34,57%
Sociologia	159	84	34,57%
História	98	145	59,67%
Geografia	90	153	62,96%
Educação Física	81	162	66,67%
Biologia	34	209	86,01%
Física	26	217	89,30%
Química	18	225	92,59%
Língua Portuguesa	0	243	100%
Matemática	0	243	100%

Fonte: O autor (2023).

Outras duas disciplinas que compõem o Ensino Médio merecem uma consideração à parte: trata-se das disciplinas de Artes e Língua Espanhola. Isso

⁵⁹ É necessário apontar uma distinção importante entre os cursos de três anos e de quatro anos de duração, pois os IF que compreendem a amostra apresentam os dois tipos de curso. Para a análise da presença e/ou ausência das disciplinas, foi adotado o critério de considerar três séries, mesmo nos cursos de quatro anos. Assim, por exemplo, um curso de quatro anos que apresentasse Artes nas três primeiras séries, e não apresentasse na quarta, foi considerado como um curso que apresenta Artes em todas as séries do Ensino Médio. Esse critério foi adotado para evitar uma distorção, pois a probabilidade de um curso de quatro anos não apresentar todas as disciplinas em todas as séries é maior. Na amostra analisada, 27 cursos tinham quatro anos de duração e um curso tinha duração de três anos e meio. Todos os demais eram cursos de 3 anos.

porque suas ausências são ainda mais significativas. A disciplina de Artes está presente em todas as séries em apenas 21 dos PPC analisados, representando pouco mais de 8% dos cursos. O mais comum é que esteja presente em apenas uma série, situação que ocorre em 132 PPC (54,32%). Tradicionalmente, essa disciplina sempre apresentou um lugar bastante secundário no contexto de uma *escola séria*, pois estava associada apenas a um ornamento ou às atividades lúdicas. (FARACO, 2005). Uma proposta de formação integral, como a presente nos IF, deveria superar essa perspectiva reducionista. No entanto, o que se infere pela presença periférica da disciplina é que não se supera tal concepção reducionista, comprometendo a perspectiva de uma formação integral.

Com relação à Língua Espanhola, é necessário lembrar que sua oferta deixou de ser obrigatória com a reforma. Essa desobrigação da oferta colocada em lei reflete diretamente em sua oferta nos IF. Assim, a disciplina passa a figurar como disciplina optativa não-obrigatória. Tal situação ocorre em 167 PPC. Nessas condições, significa que a disciplina não precisa ser cursada; apenas se os estudantes assim desejarem, como forma de completar a carga horária das atividades complementares, nos PPC que colocam tal exigência. Apenas em 48 cursos a disciplina é mantida como obrigatória, fazendo parte da organização curricular.

A situação da Língua Espanhola é diferente da Língua Inglesa, outra língua estrangeira moderna que comumente é ofertada no Ensino Médio. Com a reforma, a Língua Inglesa passou a ser de oferta obrigatória. Assim, a disciplina tem presença garantida na organização curricular do Ensino Médio, estando presente em pelo menos uma série em todos os PPC analisados.

Em linhas gerais, o que se destaca do quadro de ausências e presenças é a secundarização das disciplinas da área de humanas: Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Artes e Língua Espanhola são as disciplinas que concentram as maiores ausências em todas as séries. Dessa forma, a ênfase em Língua Portuguesa e Matemática implica na subtração de componentes da área de ciências humanas e de algumas áreas da linguagem, como Artes e Língua Espanhola. Percebe-se uma diluição e um desaparecimento desses componentes curriculares que, conseqüentemente, comprometem a perspectiva de uma formação integral. É importante questionar a busca por uma formação integral, que é uma proposta central nos IF, a partir de um tipo de organização curricular em que algumas áreas estão

secundarizadas ou mesmo suprimidas da perspectiva formativa. Tomar o Ensino Médio Integrado como alternativa histórica para a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2012a; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; RAMOS, 2004), supõe o contato e a convivência com várias áreas de saber e da cultura, e não apenas o direcionamento para o trabalho ou para espaços institucionalizados de avaliação. Enfatizar algumas áreas do saber e da cultura em detrimento de outras contrapõe-se à construção dessa alternativa histórica.

A ênfase em Língua Portuguesa e Matemática aproxima a organização dos cursos de uma concepção em que o importante é aquilo que pode ser medido e calculado nas avaliações e testes em larga escala, tornando tudo o que não pode contabilizado, como Filosofia, Sociologia, História, Artes, supérfluo e dispensável. (FREITAS, 2018). O que é selecionado e enfatizado na organização dos PPC alinha-se a uma formação administrada, monitorada e direcionada. Secundarizar os conhecimentos relativos à área das ciências humanas e Artes significa secundarizar também o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre as relações sociais, culturais e históricas, sobre o conhecimento e sua produção, sobre o trabalho e as formas que assume na sociedade, sobre as desigualdades e condicionamentos de várias ordens que ocorrem e ocorreram, sobre as relações éticas e estéticas; em suma, sobre a complexidade e a heterogeneidade do mundo social, cultural, político e histórico. Ocorre a redução de ferramentas importantes que poderiam contribuir para o desenvolvimento de leituras críticas da realidade. Não significa, no entanto, que Português e Matemática, as disciplinas que predominam na organização curricular, não possam contribuir com a construção de uma leitura crítica da realidade, mas as áreas e disciplinas ausentes apresentam contribuições específicas para a formação dos e das estudantes.

É preciso garantir, conforme assevera Dubet (2008), ao discutir a justiça e a injustiça no sistema escolar, a aquisição de uma cultura comum, definindo o que a escola obrigatória deve obrigatoriamente oferecer a todos e a todas. A ausência das disciplinas e das áreas de conhecimento na organização curricular nega esse mínimo obrigatório, negando, portanto, a aquisição de uma cultura comum.

O desenvolvimento de uma formação “voltada para a construção de sujeitos participativos, críticos e transformadores da sociedade em que vivem” (PPC5-IF8, p. 24), para o “exercício da cidadania e da ética” (PPC7-IF12), para a “participação crítica

e consciente no mundo e nas relações de trabalho” (PPC9-IF13), como colocam alguns dos PPC, não pode prescindir dos conhecimentos e problematizações das áreas que são secundarizadas, ou mesmo suprimidas na organização curricular.

Colocar Português e Matemática em um lugar privilegiado da organização do currículo representa o afunilamento da formação. Assim, contraditoriamente, a proposta e suposta liberdade de escolha que os e as estudantes deveriam ter no Ensino Médio, o que o tornaria mais interessante, não se concretiza, pois se limita às áreas e experiências com as quais esses jovens terão contato na escola.

Cabe destacar que a crítica que aqui se faz sobre a ausência de determinadas disciplinas não deve ser entendida como uma defesa de um currículo com saberes compartimentalizados e hierarquizados. Não se trata aqui da defesa de um currículo disciplinarista e conteudista. Como argumentam Lopes e Macedo (2002, p. 74), “[...] o fato de os currículos se organizarem em uma matriz disciplinar não impede que sejam criados diferentes mecanismos de integração, seja pela criação de disciplinas integradas, seja pela tentativa de articulação de disciplinas isoladas”. As autoras também apontam como o currículo disciplinar é alvo frequente de críticas, pois é vinculada a ideia “de que a divisão disciplinar do conhecimento é incapaz de dar conta da problemática social”. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 81). A substituição da organização disciplinar pela organização nas áreas do conhecimento da BNCC poderia, em vista das críticas dessa natureza, promover um currículo menos engessado e mais integrado. No entanto, a maioria dos PPC analisados mantém a organização curricular por disciplinas, e não por áreas do conhecimento, como indica o novo artigo 35-A da Lei nº 13.415/2017. Apenas um curso se organiza por áreas do conhecimento e não apresenta uma divisão curricular por disciplinas. A organização do currículo por áreas do conhecimento poderia justificar as ausências de algumas disciplinas em todas as séries. No entanto, ao manter a organização por disciplinas e verificar as ausências, pode-se inferir que essas disciplinas são, de fato, negligenciadas na concepção de formação presente nos cursos.

Nesse processo que privilegia determinadas disciplinas e secundariza outras, é importante o papel que o PNLD exerce enquanto política indutora da reforma. Como foi discutido, o PNLD 2021 está estruturado a partir dos princípios e propostas da reforma. O FNDE, em sua página na internet, disponibiliza um sistema de consulta à distribuição dos livros didáticos. Em pesquisa no primeiro semestre de 2022 a esse

sistema, foi possível levantar que, dos 527 *campi* dos IF que ofertam o Ensino Médio Integrado, 359 (68,12%) aderiram ao Objeto 1 do PNLD, e 415 (78,75%) aderiram ao Objeto 2. Isso significa que as orientações e mediações sobre o projeto de vida e sobre as competências socioemocionais, bem como a organização em áreas do conhecimento, podem estar presentes, pela via no PNLD, na maioria dos *campi* que ofertam Ensino Médio Integrado.

Com a limitação das 1.800 horas da BNCC, a formação técnica assumindo o caráter de itinerário formativo, e a ausência de várias áreas do conhecimento na formação geral, o que se desenha é uma perspectiva de formação que destoa e se afasta de uma proposta de formação integral, em que o trabalho deveria ser tomado como princípio educativo, e não apenas como atividade-fim, para o qual a juventude deve ser destinada, adequada e conformada. Dessa forma, tanto a qualificação para o trabalho fica restrita, uma vez que se apresenta vinculada às possíveis ocupações que trabalhadores e trabalhadoras pretensamente ocuparão em um mercado de trabalho que se apresenta em constante mutação, e que assume formas cada vez mais precarizadas (ABÍLIO, 2020a, 2020b; ANTUNES, 2020a, 2020b); quanto a formação básica e geral fica condicionada e limitada. É nesse sentido que a análise dos PPC apresenta evidências do que é enunciado na hipótese que norteia este estudo: a de que a reforma do Ensino Médio fragiliza a concepção de formação integral e de educação profissional e tecnologia. Apartar a formação geral da formação técnica, limitar e secundarizar determinados conhecimentos, tal como propõe a reforma e tal como passam a se estruturar os cursos técnicos integrados dos IF, como demonstrou a análise, não se alinha a uma perspectiva de formação integral, pois ela implica que a formação geral e a formação profissional sejam tratadas como totalidade, e não como dimensões justapostas. (FERRETTI, 2018a).

A estruturação dos cursos com base na BNCC, na Lei 13.415/17 e nas regulamentações a ela subsequentes leva a um retorno *piorado* à concepção de formação profissional, aproximando-se do que estava presente no Decreto nº 2.208/1997, na medida em que se concebe a formação para o trabalho desvinculada de outras dimensões da vida social, pois está desvinculada de uma (fragilizada) formação geral. É um retorno *piorado* também porque a formação técnica e profissional não está mais necessariamente direcionada para o exercício de alguma tarefa ou atividade, uma vez que o objetivo é, antes, produzir uma força de trabalho

altamente adaptável, cujas subjetividades lidem adequadamente com a instabilidade, a fluidez e a precariedade das relações de trabalho sob a égide do neoliberalismo. (KUENZER, 2020).

Não se pode falar em superação da fragmentação da formação, como coloca o projeto de educação profissional de nível médio nos IF, quando o que se revela é a desvalorização, a secundarização, e mesmo o desaparecimento de determinadas áreas do conhecimento, especialmente da área de humanas. Também não é possível falar em uma formação básica sólida, pois as ausências comprometem tal formação. Há, portanto, uma incompatibilidade entre a BNCC e a formação integral. Configura-se uma formação esvaziada dentro dos limites da BNCC.

Nesses termos, a formação fica limitada a um básico que se pretende universal. (LOPES, 2018). Se o Ensino Médio Integrado pode ser tomado como uma condição necessária para um processo de travessia em direção à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; MOURA, 2013), as aproximações dos IF dos princípios da reforma constituem atalhos para uma suposta empregabilidade reservada para a juventude ou para a proficiência em áreas ligadas aos testes em larga escala.

É certo que as escolhas sobre os caminhos a serem seguidos na construção dos PPC e, por conseguinte, as escolhas pelas concepções de educação, de formação, de educação profissional e tecnológica passam pelo que estabelecem os marcos legais. Assim, os marcos legais são importantes balizadores das escolhas que serão feitas, embora muitas vezes as influências de tais marcos se mostrem com pouca nitidez.

Nesse sentido, observa-se que alguns PPC não citam diretamente a Lei nº 13.415/2017, a BNCC ou outros marcos legais da reforma para legitimar e justificar as formas de organização dos cursos. Esse é o caso do PPC10-IF12. Esse PPC apresenta uma carga horária de formação básica bem acima do limite da BNCC, com 2.447 horas. A formação técnica contempla 1.105 horas. Não existe núcleo politécnico ou integrador, e a carga horária total do curso é de 3.552 horas, distribuídas ao longo de quatro anos. Trata-se, portanto, de um curso que apresenta cargas horárias elevadas, com a formação geral acima do limite da BNCC. No entanto, mesmo com essa carga horária elevada, as disciplinas de Filosofia, Sociologia, História, Geografia

e Educação Física não estão presentes em todas as séries. O que justifica a ausência ou a presença das disciplinas é o seguinte trecho presente no PPC:

Os componentes obrigatórios estão definidos no item 6.14 MATRIZ CURRICULAR, e contemplam as obrigatoriedades legais descritas abaixo:

- a) Língua Portuguesa e Matemática (obrigatório em todos os anos do ensino médio), assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas, conforme § 3º do artigo 35-A da Lei nº 9.394/1996;
- b) Arte, conforme §2º do artigo 26 da Lei nº 9.394/1996;
- c) Educação Física, conforme §3º do artigo 26 da Lei nº 9.394/1996;
- d) Língua Inglesa, conforme o § 4º do artigo 35-A da Lei nº 9.394/1996;
- e) Filmes de produção nacional [...]. (PPC10-IF12, p. 25).

Embora em nenhum momento o PPC cite a Lei nº 13.415/2017, a BNCC ou outra legislação que remeta de maneira mais direta à reforma como elemento balizador de sua organização, é perceptível que pauta sua estruturação pelo que define a reforma, como se depreende da análise da matriz curricular, que enfatiza Língua Portuguesa e Matemática e secundariza as ciências humanas. É certo que aparecem menções ao artigo 35-A da LDB, que foi inteiramente inserido pela reforma, mas diretamente não se apresentam referências aos marcos legais da reforma. Na mesma linha, no IF11 que apresenta 21 PPC que foram reformulados dentro do limite das 1.800 horas, não existe qualquer menção ou referência direta aos marcos legais da reforma do Ensino Médio.

Outros PPC são mais explícitos com relação aos elementos balizadores das construções, reformulações e alterações que promovem, como ilustram os trechos a seguir, retirados do PPC15-IF5 e do PPC3-IF13:

A nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Lei Nº 13.415/2017, busca orientar os currículos e propostas pedagógicas no âmbito da educação básica dos sistemas e redes de ensino do Brasil. Este documento se constitui como um balizador das competências e habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes ao longo de seu percurso formativo (PC15-IF5, p. 33).

De acordo com a Resolução CNE/CP n.º 01, de 05 de janeiro de 2021, para cursos da Educação Profissional na forma integrada ao Ensino Médio, aliada a uma base tecnológica que contemple métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas ao curso em questão, devem ser consideradas as aprendizagens e competências essenciais previstas na Base Nacional Comum Curricular para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, as competências ora apresentadas, extraídas da BNCC, foram organizadas em: Competências gerais para a Educação Básica; Competências relativas à área de Linguagens e suas Tecnologias; Competências relativas à área de Matemática e suas Tecnologias; Competências relativas à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias;

Competências relativas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Todas elas referem-se a competências que o egresso da Educação Básica é capaz. (PPC3-IF13, p. 25).

Esse último trecho apresenta outra tendência recorrente nos PPC: a tentativa de harmonizar elementos contraditórios, tanto em termos de concepções quanto em relação aos elementos legais. Essa tentativa de harmonização entre elementos contraditórios também é destacada por Araujo (2022), para quem nos processos de reformulação dos cursos técnicos integrados dos IF, ocorre um processo de hibridização na construção das propostas pedagógicas. Destaca o autor que ocorre um processo de conciliação e de negociação entre projetos diferentes: o projeto de Ensino Médio Integrado dos IF e o projeto da reforma do Ensino Médio. Dessa forma, como revelam os trechos acima dos PPC, a BNCC é tomada como dimensão que visa à formação integral dos estudantes, mesmo apresentando severas restrições nesse sentido. A lógica das competências, a formação administrada e altamente prescritiva, a separação da formação em dois momentos distintos e a limitação da formação geral são elementos presentes da BNCC que não coadunam com uma perspectiva de formação integral. (SILVA, 2008; 2017; FERRETTI, 2018a).

Tal contradição se manifesta em outras passagens atreladas a uma proposta de formação integral. Ao justificar o desequilíbrio na distribuição e presença das disciplinas na organização curricular, o PPC3-IF10 (p. 148) assim afirma:

O critério de distribuição homogênea de carga horária parte do pressuposto de que todas as disciplinas contribuem para a formação integral e profissional dos estudantes e, portanto, devem, a princípio, ter a mesma carga horária ao longo do curso. Todavia, outros fatores devem ser levados em consideração para a divisão de carga horária no Núcleo Comum. Por exemplo, as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Educação Física, que possuem apenas um único docente no *Campus* [...], tiveram a sua carga horária reduzida de modo a não impossibilitar a abertura de novas turmas.

Há uma contradição manifesta no trecho destacado, pois afirma que todas as disciplinas são importantes para a formação integral e, ao mesmo tempo, informa que determinadas disciplinas terão seu espaço reduzido.

O critério para a definição do currículo e do que vai fazer parte ou não da formação dos estudantes escapa da concepção de formação, e passa a ser definido pelas condições materiais da instituição. Existe uma clara falta de professores expressa no PPC, reflexo da falta de concursos para a Rede Federal após as fases

de expansão. Essa falta de professores é contornada com a retirada de disciplinas da organização curricular, o que só é possível porque essas disciplinas perderam a obrigatoriedade. Dessa forma, não se pode descolar a implementação da reforma nos IF da questão do financiamento, discutida no item 3.4. Com a sensível diminuição no orçamento a partir de 2016 e a forma de distribuição dos recursos entre as instituições, em que o número de matrículas é um fator de peso, a abertura de novas turmas, portanto, mais matrículas, torna-se uma estratégia importante para recomposição ou diminuição das perdas orçamentárias. Assim, essa estratégia que sacrifica a concepção de formação que deveria prevalecer nos IF, encontra respaldo e amparo na legislação posta pela reforma.

Outro exemplo que ilustra a tentativa de harmonizar elementos contraditórios está no PPC2-IF12. Esse PPC procura apresentar uma articulação entre as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018) com os princípios que norteiam a criação dos IF. Essa resolução foi homologada com o objetivo de atualizar as diretrizes curriculares para o Ensino Médio junto ao que coloca a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC do Ensino Médio, que foi homologada pouco tempo depois pela Resolução MEC/CNE/CP nº 4/2018. Aponta o PPC:

A matriz curricular do presente curso foi elaborada de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e suas alterações, na Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, somadas aos princípios que norteiam a criação de cursos nos Institutos Federais. A proposta prevê a oferta integrada dos componentes curriculares que, mesmo com cargas horárias distintas, não terão prejuízo quanto ao conteúdo a ser trabalhado. (PPC2-IF12, p. 48).

Como já ressaltado, a concepção de educação técnica e profissional dos IF procura superar a dualidade, a fragmentação, a tomada do trabalho como atividade-fim; em suma, elementos que se contrapõem às concepções trazidas majoritariamente pela Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018. Aqui, convém lembrar a definição de itinerário formativo presente na resolução:

Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos *ou* para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. (BRASIL, 2018a, grifo nosso).

O que a definição expressa é a dualidade entre dois caminhos distintos, em que a escolha de um desses caminhos, aprofundar os conhecimentos, exclui o outro: a preparação para o mundo do trabalho. (PIOLLI; SALA, 2021). Nesse sentido, para a classe trabalhadora, ser destinada, preparada e educada para o mercado de trabalho parece ser o único caminho possível. Desaparece do horizonte a possibilidade de uma formação integral e, em seu lugar, desenha-se a fragmentação e o direcionamento. Mais uma vez, não se constitui uma travessia que implique a possibilidade de outra condição, mas um atalho para as funções de caráter produtivo.

4.5 SOBRE A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DOS IF

A possibilidade de cumprir parte da carga horária do Ensino Médio de forma não presencial é ensaiada na Lei nº 13.415/2017, ao admitir, na sua redação, que as redes de ensino firmem convênios com instituições de Educação a Distância para o cumprimento das exigências curriculares. No entanto, é a Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018 que dá maior vigor à regulamentação da EaD no Ensino Médio. Acompanham essa regulamentação a Resolução MEC/CNE/CEB nº 6/2012 (que é anterior à reforma), a Resolução MEC/CNE/CP nº 1/2021 e a quarta edição do CNCT.

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio dos IF, em todas as suas formas de oferta, já apresentavam a possibilidade de cumprir 20% de sua carga horária a distância, pois estavam amparados pela Resolução MEC/CNE/CEB nº 6/2012. Como já discutido, a reforma do Ensino Médio faz um movimento de centralização de elementos que eram periféricos, em busca da flexibilidade. Dessa forma, com a legislação acima apresentada, enfatizam-se as possibilidades de que parte do Ensino Médio seja cumprido de forma não presencial.

Nos PPC analisados e acompanhando as regulamentações da reforma, os marcos legais que são mais citados para justificar a carga horária a distância são as três resoluções direcionadas ao Ensino Médio. A forma como esses marcos legais aparecem associados à carga horária a distância nos PPC está expressa na Tabela 12. Assim, a maior parte dos PPC que compõem a carga horária presencial com a EaD, e que se utilizam de alguma legislação para sua justificativa, o fazem mediante a combinação de duas normativas: uma resolução anterior à reforma do Ensino Médio

(a Resolução MEC/CNE/CEB nº 6/2012) e uma resolução posterior à reforma (a Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018). São 15 PPC que apresentam essa combinação, o que aponta para como a carga horária não presencial já era uma possibilidade na organização dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos IF, pois já era permitida e anunciada pela resolução de 2012, e que com as demais normativas que regulamentam a reforma, as resoluções de 2018 e de 2021, essa possibilidade foi reforçada para esses cursos.

TABELA 12 - Legislação citada para justificar carga horária a distância nos PPC analisados

Legislação	Número de citações nos PPC
Resolução MEC/CNE/CEB nº 6/2012	8
Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018	3
Combinação das duas resoluções anteriores	15
Resolução MEC/CNE/CP nº 1/2021	1
Sem legislação citada	16
Total	43

Fonte: O autor (2023).

A tabela acima já torna evidente que, nos PPC analisados, o total de 43 (17,70%) admitem que parte da carga horária seja cumprida a distância. Dentre esses PPC, 31 informam que existe a possibilidade de que até 20% da carga horária do curso possa ser realizada de forma não presencial, independentemente do núcleo a que pertençam. Esse é o tipo de orientação mais comum nos PPC:

Até 20% da carga horária de cada disciplina, excetuando-se a prática profissional supervisionada, poderá ser executada por meio de atividades não-presenciais. As aulas não presenciais devem ter o mesmo tempo, complexidade e conteúdo previsto no ementário do documento em tela, apenas em regime e metodologia diferentes, com o suporte necessário e devido. (PPC1-IF2, p. 28).

Nem todos os PPC indicam quais componentes e a quantidade de horas que serão destinadas às atividades não presenciais dentro do limite de 20% do curso ou do componente curricular. Aqueles que o fazem, apontam que a decisão deverá ser do Colegiado de Curso ou do professor da disciplina. Trata-se, então, de uma orientação bem genérica, que se limita a indicar que alguns componentes podem ter uma parcela de sua carga horária a distância ou de forma não presencial.

Outros 12 PPC definem valores específicos para as cargas horárias não presenciais. Na amostra, esses valores variam de 28 horas, um valor relativamente baixo, até 533 horas, que é um valor mais expressivo. São dois PPC de uma mesma Instituição que apresentam esse valor de 533 horas de EaD. O valor corresponde a 16,7% da carga horária total do curso, e o PPC determina que todas as disciplinas devem apresentar parte de sua carga horária não presencial. Assim define um dos PPC:

O Curso Técnico em [...] Integrado ao Ensino Médio está estruturado em 3 anos. Cada ano terá 2 semestres com 100 dias letivos em cada. A carga horária do curso é de 3.100 horas acrescidas de 120 horas destinadas ao estágio curricular supervisionado, totalizando 3.220 horas. Parte da carga horária do curso é ofertada pela modalidade de Educação a Distância (EAD). Todas as disciplinas do curso possuem um percentual da carga horária de vinte por cento (16,7%) na modalidade EAD. Desta forma, independente [sic] de como será a organização dos horários das disciplinas nos semestres letivos, sempre haverá um percentual de vinte por cento (16,7%) da carga horária diária destinada à EAD. Esta organização está em conformidade à Resolução nº 6/2012. A definição da carga horária teórica e prática de cada disciplina será determinada e registrada pelos docentes em seus planos de ensino. (PPC20-IF15, p. 14).

A partir dessa definição, todas as disciplinas do referido curso devem adaptar sua carga horária aos 20% de Educação a Distância, conforme definido nas Resoluções MEC/CNE/CEB nº 6/2021 e nº 3/2018. Aqui, já não se trata de uma possibilidade dada pela legislação ou de uma forma genérica de inserir a EaD nos cursos, mas de uma prática que deve ocorrer na organização do Ensino Médio Integrado.

Considerando a distribuição da presença da EaD nos IF que compõem a amostra, verifica-se que 11 das 20 instituições pesquisadas inserem essa possibilidade na organização dos cursos técnicos integrados de Ensino Médio. Assim, se o número absoluto de PPC que apresentam carga horária a distância é relativamente baixo na amostra (43), considerando as instituições em que essa modalidade já se encontra presente na organização dos cursos técnicos integrados de nível médio, o dado torna-se mais expressivo, pois, mais de 50% dos IF analisados (11 instituições) apresentam pelo menos um curso que foi reformulado ou criado a partir de 2019, e que admite parte de sua carga horária de forma não presencial. O Quadro 13 sintetiza esses dados, destacando as instituições que admitem EaD em algum de seus cursos.

TABELA 13 -Número de PPC que apresentam possibilidade de carga horária a distância na amostra

Instituição	Número total de PPC analisados	Número de PPC que apresentam possibilidade de carga horária EaD
IF1	7	2
IF2	1	1
IF3	4	1
IF4	11	6
IF5	16	1
IF6	7	0
IF7	6	0
IF8	12	2
IF9	5	0
IF10	8	0
IF11	21	21
IF12	11	0
IF13	7	1
IF14	2	0
IF15	25	6
IF16	6	0
IF17	12	1
IF18	33	1
IF19	31	0
IF20	6	0
Total	243	43

Fonte: O autor (2023).

Mais uma vez é possível perceber, com relação à presença de carga horária a distância, a descontinuidade e a dispersão da reforma nos PPC analisados. Com exceção do IF 11, em todos os PPC reformulados a partir de 2019 existe a possibilidade de carga horária a distância, com o conjunto dos demais IF apresentando números dispersos de cursos que permitem tais atividades para o cumprimento da carga horária. Tal descontinuidade e dispersão, no entanto, não podem ser tomadas simplesmente como sinônimo de ausência da reforma ou como expressão de resistência ou da autonomia didático-pedagógica dos IF frente aos princípios e propostas contidos na Lei nº 13.415/2017. É necessário repetir que, o que

se argumenta, aqui, é que se configura uma desarticulação dos IF em relação à reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, os dados da presença da possibilidade de EaD nos cursos demonstram, mesmo que brevemente, essa desarticulação, uma vez que alguns cursos adotam o que coloca a legislação, outros não adotam, alguns fazem uma regulamentação mais institucionalizada, que parece ser o caso do IF 11, enquanto outros parecem deixar a critério dos *campi*, dos colegiados de curso ou dos professores e professoras a adoção ou não da EaD.

Esses dados, mesmo que dispersos e descontínuos, da presença da EaD nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio não podem ser descolados do movimento geral de matrículas nos IF nos últimos anos. O Quadro 9 e a Tabela 14 apresentam uma síntese desse movimento, relacionando as matrículas gerais com as matrículas na modalidade EaD. O Quadro 9 demonstra o crescimento absoluto e relativo das matrículas em geral e na modalidade EaD, entre 2017 e 2021, e a variação percentual. O que se nota é que o aumento das matrículas em geral contém um expressivo aumento das matrículas na modalidade EaD. No período, enquanto as matrículas gerais tiveram uma variação positiva de 50,55%, passando de 947.792 para 1.426.920 matrículas; a modalidade EaD apresentou um crescimento de 223,45%, elevando-se de 201.496 matrículas para 651.737 em 2021. Também fica claro, como demonstra a Tabela 14, que a participação das matrículas na modalidade EaD apresenta crescimento ano a ano. Em 2021, as matrículas na EaD contemplam quase a metade do total de matrículas nos IF, com 45,67% do total geral, representando mais de 650 mil matrículas.

QUADRO 9 - Evolução das matrículas gerais e na modalidade EaD nos Institutos Federais no período 2017-2021

Matrículas gerais	Matrículas na modalidade EAD
2017 → 2018 947.792 → 888.231 Δ - 6,28%	2017 → 2018 201.496 → 123.712 Δ - 38,60%
2018 → 2019 888.231 → 949.831 Δ 6,94%	2018 → 2019 123.712 → 169.395 Δ 36,93%
2019 → 2020 949.831 → 1.400.589 Δ 47,46%	2019 → 2020 169.395 → 605.064 Δ 257,19%
2020 → 2021 1.400.589 → 1.426.920 Δ 1,88%	2020 → 2021 605.064 → 651.737 Δ 7,71%
2017 → 2021 947.792 → 1.426.920 Δ 50,55%	2017 → 2021 201.496 → 651.737 Δ 223,45%

Fonte: O autor, a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023).

TABELA 14 - Número geral de matrículas e relação com matrículas na modalidade EaD – 2017-2021

Ano	Número geral de matrículas	Número de matrículas na modalidade EAD	Porcentagem de matrículas na modalidade EAD
2017	947.792	201.496	21,26%
2018	888.231	123.712	13,93%
2019	949.831	169.395	17,83%
2020	1.400.589	605.064	43,20%
2021	1.426.920	651.737	45,67%

Fonte: O autor, a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023).

Grande parte dessas matrículas realizadas na EaD nos IF parece estar associada aos cursos do formato MOOC (do inglês, *Massive Open Online Course*). Os MOOC são cursos abertos a qualquer pessoa com acesso à internet e não apresentam a necessidade de algum tipo de formação inicial ou básica. São desenhados e planejados para acolher participantes em massa. (AGONÁCS; MATOS, 2019). Não existe necessariamente o acompanhamento de um tutor ou professor, e as principais ferramentas do curso são vídeos, fóruns, materiais textuais e outras mídias, como *podcasts*, ilustrações e páginas da internet, são organizados de forma a cumprir os objetivos do curso. Embora a Plataforma Nilo Peçanha não identifique os cursos nesse formato, o que se nota é que a EaD se expande nos cursos de qualificação profissional, que seria o tipo de curso que se encaixaria no formato MOOC. Outro ponto importante é que o maior crescimento ocorre entre 2019 e 2020, quando as matrículas em EaD passam de 169.395 para 605.064 (aumento de 257,19%). Um crescimento dessa magnitude em tão pouco tempo só seria possível a partir de uma oferta massiva de vagas, como nos cursos MOOC, e que não implicasse em maiores investimentos em infraestrutura e em contratação de pessoal docente e técnico, uma vez que a Rede Federal vem sofrendo severos cortes orçamentários desde 2016. Assim, o aumento em massa das matrículas em cursos EaD parece se configurar como estratégia de aumento de matrículas em meio a um contexto de fortes restrições orçamentárias⁶⁰.

De toda forma, o que se revela é um expressivo processo de expansão da modalidade de EaD nos IF. Desenha-se um quadro de sucessivas quedas orçamentárias, aumento de matrículas em geral e aumento de matrículas EaD. É certo que os PPC que estão sendo objeto de análise não se caracterizam como EaD, pois são cursos ofertados na modalidade presencial, com parcelas de carga horária a distância. No entanto, é necessário não perder de vista a perspectiva de que a composição de diferentes arranjos curriculares, em que se incluem as possibilidades de ensino não presencial em cursos presenciais, é uma das dimensões da flexibilização da reforma do Ensino Médio. Dessa forma, é pertinente considerar que

⁶⁰ É necessário lembrar que, na composição da Matriz CONIF, que define como se constituirá o orçamento da Rede Federal, o número de matrículas é um fator importante, senão essencial.

as possibilidades de EaD no Ensino Médio, e que são postas pela reforma, encontram terreno fértil no contexto que se configura nos IF nos últimos anos.

Uma regulamentação importante para a carga horária a distância nos cursos técnicos integrados, e para a modalidade EaD em geral nos IF, é a já citada Portaria MEC nº 983/2020, que regulamenta a atividade docente na Rede Federal. Essa portaria traz o conceito de mediação pedagógica, que se refere à “atuação docente no processo de ensino a distância, com a promoção de espaços de construção colaborativa do conhecimento, a participação em processos avaliativos, a orientação e a correção de atividades”. (BRASIL, 2020d). A portaria prevê que, além do docente responsável pela disciplina, outros docentes poderão exercer a mediação pedagógica, quando a quantidade de turmas e de alunos assim exigir; e aumenta o limite do número de horas que podem ser destinadas exclusivamente ao ensino. Logo, trata-se de mais uma regulamentação que dá impulso e centralidade às atividades realizadas a distância, ao mesmo tempo em que flexibiliza e precariza a atividade docente.

A flexibilidade que a portaria permite, bem como os outros marcos legais, também se fazem presentes nos PPC analisados. O excerto abaixo, que orienta como podem se organizar as atividades não presenciais em um dos PPC analisados, expressa essa flexibilidade:

As atividades de EAD não precisam ser realizadas no campus, ficará a critério do aluno escolher (caso possua infraestrutura em outro local). Em EAD, especifica-se a atuação de dois atores no processo educacional: o "professor formador", detentor dos conteúdos da disciplina e o "professor mediador", responsável pela articulação com os alunos. O professor da disciplina presencial será automaticamente denominado "professor formador" e, poderá também, ser o "professor mediador". (PPC18-IF12, p. 107).

É perceptível que o excerto acima já apresenta a flexibilidade apontada na Portaria nº 983/2020, ao indicar que o professor que é “detentor dos conteúdos da disciplina”, isto é, o professor formado na área da disciplina, não necessita ser o professor que “será responsável pela articulação com os alunos”. (BRASIL, 2020d). Essa flexibilidade revela, ainda, uma face importante da forma como se materializa o protagonismo dos estudantes: cabe ao aluno escolher onde serão realizadas as atividades. A EaD não pode se basear nesse suposto protagonismo dos estudantes, que lhe daria autonomia para *escolher* como e quando realizar as atividades, mas deve ser entendida a partir de uma “efetiva reconfiguração da noção de

presencialidade e construção de aparatos administrativos, pedagógicos e processos formativos próprios da modalidade”. (CASAGRANDE; ALONSO, 2021, p. 1.457).

Esse suposto protagonismo dos estudantes, largamente utilizado como argumento em defesa da reforma do Ensino Médio, é identificado por Cássio (2022), ao examinar a regulamentação da reforma na rede estadual paulista. Nos documentos examinados, aparecem expressões como *respeito às condições dos estudantes*, *várias possibilidades de ensino*, *uma escola que faça sentido*, e *diversificação e ampliação das ferramentas de ensino*, que se ligam discursivamente ao protagonismo e ao projeto de vida dos estudantes, em uma tentativa de justificar a necessidade e a urgência da EaD no Ensino Médio. No entanto, como já destacado, o que se configura na adoção da EaD nessa rede é um processo de precarização para estudantes e escolas mais vulneráveis, o que aumenta a desigualdade educacional.

Com relação ao trabalho docente, o trecho acima evidencia que além de um processo de precarização, ocorrem também processos de intensificação e de desqualificação do trabalho, embutidos na inserção da EaD nos cursos técnicos dos IF.

Em linhas gerais, a forma como a EaD é regulamentada nos PPC é bastante heterogênea, e varia entre as instituições e entre os cursos dentro de uma mesma instituição. Muitos PPC não fazem referência à forma como se desenvolverá a carga horária a distância, os recursos que deverão ser utilizados, o perfil docente ou dos estudantes, limitando-se a apontar o percentual que pode ser ofertado dessa forma ou o valor da carga horária das disciplinas que assim se organizarão.

Este curso será desenvolvido de forma presencial, contudo seis componentes serão ofertados na modalidade EaD, sendo eles, Sociologia e Filosofia no primeiro, segundo e terceiro ano. A carga horária destinada a EaD referente às 240h dos componentes curriculares citados e correspondem a cerca de 7,9% da carga horária total do curso.

O planejamento, bem como a descrição das atividades dos momentos não presenciais, deverá constar no Plano de Ensino de cada componente curricular ofertado na modalidade EaD, de forma clara e precisa, especificando a carga horária à distância, a metodologia adotada, critérios de avaliação, cronograma de atividades e mecanismos de atendimento individualizado aos estudantes. (PPC3-IF3, n. p.).

O Curso Técnico em [...] na forma Integrada ao Ensino Médio será desenvolvido na forma presencial, estruturado no Desenho Curricular, em regime anual, dividido em três períodos letivos, com uma carga horária de 3.334 (três mil trezentas e trinta e quatro) horas na vigência do curso, havendo a possibilidade de realização de atividades não presenciais de acordo com o Parágrafo único do Artigo 26 da Resolução CEB/CNE nº 6/2012

(Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) que prevê até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso pode ser realizada à distância desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores. (PPC15-IF5, p. 25-26).

Outros PPC procuram definir de forma mais organizada como ocorrerá o desenvolvimento dessa carga horária. Tal organização pode estar relacionada à existência de centros de referência em Educação a Distância nas instituições, o que lhes confere maior experiência na oferta dessa modalidade.

Consoante com o disposto na Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, e na Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, o plano de curso técnico de nível médio poderá prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária. Para o suporte tecnológico necessário às aulas não presenciais, o IF[...] possui infraestrutura tecnológica e Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA). O AVEA é um sistema de gestão de aprendizagem livre que permite o armazenamento, a administração e a disponibilização de conteúdos no formato web e é amplamente usado por instituições de ensino para a oferta de cursos na modalidade EaD. No AVEA o professor poderá utilizar várias ferramentas para a interação e orientações aos alunos. Neste curso, as seguintes ferramentas poderão ser usadas: bate papos, fórum, questionários, tarefas, glossário, wiki e diário. (PPC19-IF11, p. 45).

A maneira como as unidades dos IF, seus diversos *campi* e seus cursos lidam com a EaD e com as várias possibilidades dadas pelos marcos regulatórios assemelha-se à forma como lidam com os outros aspectos da reforma até aqui discutidos. Portanto, não existe uma estratégia articulada institucionalmente, tanto em relação ao IF no todo, quanto em relação aos *campi* dentro de cada IF. Essa heterogeneidade entre instituições, entre os *campi* e entre cursos, na inserção e tratamento da EaD e de outros elementos da reforma é um reflexo das várias facetas da autonomia que os IF apresentam. O que se pretende argumentar não é que a autonomia facilita a adesão dos IF à reforma, e que uma diretiva advinda de uma perspectiva mais centralizadora poderia evitar tal adesão. A leitura mais adequada é de que existe uma disputa em torno das concepções de trabalho, educação e formação humana na educação, e que essa disputa reverbera nos IF (SOUZA; GARCIA, 2022). Assim, a mesma autonomia, que é didática, pedagógica, administrativa, financeira, que poderia permitir a construção de resistências ou estratégias articuladas à entrada da reforma no IF, também pode gerar formas de adesão, como destaca Araujo (2022) e como se percebe pelos dados apresentados.

Uma dimensão que parece ser essencial para compreender como a EaD adentra a organização dos PPC, e a maneira como vai orientar as práticas a partir desses PPC, é a flexibilidade que a reforma permite e impõe, e que se faz presente na regulamentação da EaD. Assim, percebe-se que a Educação a Distância, ou não presencial, ou semipresencial, ou mediada ou não por tecnologias, pode ocorrer de várias formas com diversos arranjos. Essa profusão de termos que aparecem na legislação e nos PPC já ilustra essa flexibilidade. Assim, a Educação a Distância pode ser várias coisas e acontecer de várias maneiras, desde que apresente alguma *intencionalidade pedagógica*.

Na análise da EaD no Ensino Médio Integrado nos IF, não foi constatada a presença da iniciativa privada na estruturação dessa modalidade. Esse aspecto difere da Rede Estadual, em que já é possível identificar a oferta da EaD e de suas nuances presentes no discurso reformista (educação semipresencial, não presencial, mediada por tecnologia) em parceria com a iniciativa privada⁶¹. A ausência da iniciativa privada nos IF pode estar associada a dois fatores. O primeiro é o fato de que muitos IF já possuem a constituição de Centros de Educação a Distância, o que lhes confere uma *expertise* nessa modalidade. O segundo fator está relacionado ao pequeno número de matrículas no Ensino Médio Integrado nos IF, quando comparado aos números da Rede Estadual. Então, a Rede Estadual se constitui em um mercado muito mais atrativo.

No entanto, a não presença de empresas ou da iniciativa privada em geral, e na forma como os IF tratam a EaD no Ensino Médio, não significa que as práticas sejam mais ou menos precárias do que aquelas que ocorrem nas redes estaduais. O que essa ausência indica é que a implementação da reforma do Ensino Médio acontece de maneira diferente nos IF e nas redes e escolas estaduais, sem que, com isso, se percam ou desapareçam os efeitos da lógica neoliberal que são inerentes à referida reforma. A implementação da reforma nos IF apresenta nuances e características que produzem processos, movimentos e práticas que lhe são específicos.

⁶¹ Silva, Barbosa e Körbes (2022) destacam o contrato entre a secretaria estadual de educação do Paraná e o Centro de Ensino Superior de Maringá (UNICESUMAR) para a oferta do itinerário técnico profissional, no valor de R\$ 35 milhões, para um período de três anos. Basso, Costa e Santos (2021) afirmam que a potencialidade da EaD no Ensino Médio já atraía a iniciativa privada antes mesmo do início da reforma, com movimento de instituições como a SOMOS Educação, a Abril Educação, as Editoras Ática e Scipione.

Um ponto ainda importante dessa especificidade é a maneira desarticulada com que os Institutos Federais, cada *campus* e seus cursos lidam com a reforma.

Diante desse cenário, é necessário reconhecer que, embora ainda de forma tímida e incipiente, a EaD se faz presente na organização dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos IF. Como foi ressaltado na construção da categoria para proceder à análise dos PPC, as pesquisas sobre esse tema específico, que também apresentam caráter inicial, apontam para como a adoção da EaD na Educação Básica, e especificamente no Ensino Médio, aproximam a educação pública de processos de precarização, intensificação do trabalho docente e mercantilização da educação. Esses processos contrastam com a perspectiva de formação presente nos IF, sobretudo com a proposta de uma formação integral, fundamento dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, que é uma das prioridades dessas instituições. Dessa forma, a presença da EaD nos PPC aproxima a reforma dos IF, e mesmo que de forma diluída, leva essas instituições a flertar com os processos de precarização, individualização e mercantilização que estão embutidos na lógica neoliberal.

4.6 SÍNTESE DA SEÇÃO

As categorias construídas para a análise dos PPC permitiram identificar aproximações da organização dos cursos de educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio dos IF com os princípios e propostas da reforma do Ensino Médio. Apesar da forma dispersa e descontínua com que a reforma chega até os Institutos Federais, alguns de seus elementos já se fazem presentes nos PPC e, portanto, na organização das concepções e das práticas que se desenvolvem no cotidiano das instituições. Além de descontínua e dispersa, a reforma nos IF também é inicial, segundo a amostra, uma vez que a maioria dos cursos técnicos integrados não realizou alterações em seus PPC após 2019. Entretanto, é possível afirmar que aqueles que promoveram alterações ou foram criados a partir de 2019, de alguma forma, são afetados pela reforma.

O Quadro 15 apresenta uma síntese das principais problematizações que as categorias permitiram desenvolver ao longo da análise. Essas problematizações indicam as aproximações dos princípios e propostas da reforma e as consequências para a formação integral. Essa deveria ser uma busca imprescindível para o projeto

de educação presente nos IF, mas se encontra ameaçada pela presença de elementos da reforma na organização dos cursos técnicos integrados.

QUADRO 10 - Quadro-síntese da análise dos PPC

Categorias	Problematizações
BNCC	O limite de 1.800 horas da BNCC é um elemento presente na organização dos cursos de educação profissional técnica de nível médio dos IF.
	O limite de 1.800 horas condiciona a quantidade de horas destinadas à formação geral, mesmo nos cursos que extrapolam esse limite.
	A reforma do Ensino Médio não é um movimento hegemônico e estruturado, ocorrendo de maneira dispersa e descontínua. No entanto, não é menos importante.
	Existe uma desarticulação em relação à defesa do Ensino Médio Integrado nos IF, que pode estar relacionada à heterogeneidade da constituição da Rede Federal.
	A adoção das 1.800 horas da BNCC é incompatível com a perspectiva de uma formação integral, tanto pela limitação da formação geral, quanto por tomar a formação técnica como itinerário técnico profissional.
	A formação técnica e profissional apartada da formação geral e tomada como itinerário da reforma tem o trabalho como atividade-fim, e não como um princípio educativo.
Presença e ausência de disciplinas	A secundarização e o desaparecimento de disciplinas, principalmente aquelas da área de ciências humanas e Artes, compromete a perspectiva de uma formação integral.
	Ocorre uma aproximação da organização curricular da lógica das avaliações em larga escala, em que tudo que não pode ser medido e controlado é considerado descartável e supérfluo.
	Ocorre processo de limitação da formação dado pela disputa do espaço na BNCC e pela secundarização de disciplinas e áreas do conhecimento.
	As aproximações aos princípios e propostas da reforma não ocorre, necessariamente, a partir de referências aos marcos legais (Lei nº 13.4117/2017, BNCC, resoluções).
	Existe a tentativa de harmonização de elementos contraditórios na organização dos PPC, principalmente com o objetivo de articular a perspectiva de uma formação integral com os princípios apresentados pela reforma.
Presença de carga horária a distância	Há um conjunto de normativas e marcos regulatórios que conferem centralidade da Educação a Distância no ensino Médio e geral e na educação profissional técnica de nível médio.
	A presença da carga horária a distância nos PPC encontra terreno fértil no contexto geral dos IF.
	Marcada pela flexibilidade da reforma, a inserção da EaD nos cursos técnicos integrados pode ocorrer de várias formas, em diversos espaços, desde que exista <i>intencionalidade pedagógica</i> .
	A presença de carga horária a distância nos cursos técnicos integrados dos IF aproxima essas instituições de processos de precarização, individualização e mercantilização da educação.

Fonte: O autor (2023).

Esses elementos indicam que, ao se aproximar da reforma, os IF corrompem a concepção de formação integral e de formação técnica e profissional. Pouco a pouco, é ensaiada uma concepção de formação limitada, administrada e direcionada,

que toma o trabalho como atividade-fim e destino histórico de uma parcela da população que busca na educação melhores condições de sobrevivência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese tratou da reforma do Ensino Médio, colocada em andamento a partir da Lei nº13.415/2017, e de suas consequências para os Institutos Federais. Em termos de números, o universo aqui investigado não é muito expressivo. Em 2021, os IF possuíam 1.426.920 matrículas em cursos de vários níveis e modalidades. Dessas matrículas, pouco mais de 270 mil estavam no Ensino Médio Integrado. Colocados em perspectiva com a Rede Estadual, com mais de 6 milhões de matrículas no Ensino Médio, e mesmo com a Rede Privada, que possui em torno de 900 mil matrículas, esses números dos IF não parecem tão representativos. Qualquer tipo de impacto da reforma nos IF, considerando as matrículas, poderia ser considerado pouco expressivo. No entanto, é necessário levar em conta questões além do número de matrículas nos IF.

Os IF apresentam, como proposta central, a possibilidade de articulação entre trabalho, ciência e cultura, projetando um tipo de formação básica sólida, que se associa com a preparação para o trabalho e que vai além do mero treinamento para as atividades produtivas. Entre as prioridades dos IF, como citado em várias ocasiões durante este trabalho, está o Ensino Médio Integrado, que seria, por excelência, o espaço em que tal articulação deveria acontecer. Pode-se considerar, então, que os IF têm como objetivo principal diminuir a distância entre uma formação meramente técnica e uma formação meramente propedêutica, especialmente no nível médio. E este objetivo é algo caro à educação brasileira, que foi historicamente marcada pela desarticulação entre formar para o trabalho e formar para o prosseguimento dos estudos, entre a oferta de uma educação de qualidade para poucos e alguma educação para muitos.

A Exposição de motivos da MP nº 746/2016, que deu origem à Lei nº 13.415/2017, apresenta argumentos que visam a justificar a constituição de uma Reforma no Ensino Médio. São argumentos como baixo rendimento dos estudantes, falta de sentido que os jovens veem em uma escola que nem prepara para o trabalho e nem para o prosseguimento dos estudos, entre outros. Grande parte desses argumentos a favor da reforma não encontraria tanta ressonância nos IF quanto nas redes estaduais. Isso porque o desempenho dos estudantes dos IF está acima da média nacional; embora o perfil socioeconômico desses estudantes seja similar ao

perfil da Rede Estadual; a inserção dos egressos no mercado de trabalho é menos precária, quando comparada com outras redes; seus professores e professoras apresentam formações mais elevadas (mestrado e doutorado) que a média nacional e possuem melhores condições de trabalho. (NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2020). Em resumo, os IF são diferentes da maioria das escolas públicas do país. Sem desconhecer ou desconsiderar as críticas aos IF, como alta seletividade de estudantes e índice de abandono elevado em determinados cursos, é preciso considerar que se trata de uma política exitosa para o Ensino Médio e, sobretudo, para a educação da classe trabalhadora.

Visto sob essa perspectiva, como uma política exitosa para uma etapa de ensino que é cercada de disputas, contradições e problemas, os impactos da Reforma sobre o Ensino Médio Integrado dos IF adquirem maior importância, pois eles poderiam ser um modelo de educação pública, gratuita e de qualidade, que orientassem a organização do Ensino Médio em geral. No entanto, essa experiência do Ensino Médio Integrado nos IF se depara, como todo o restante da educação no país, com uma reforma de cunho neoliberal e de caráter flexibilizante. Assim, a presente tese apresentou como preocupação central essa relação entre a reforma do Ensino Médio, com seus princípios e propostas, e as transformações que promove nos IF. Explicando de outra forma, a presente tese se preocupou com a relação entre uma reforma de caráter neoliberal e uma proposta de formação pedagógica que apresenta caminhos menos precários para a formação da juventude.

Na abordagem do objeto de pesquisa e com a compreensão de que a reforma tem cunho neoliberal e desenha um quadro de flexibilização para o Ensino Médio, foram identificados dois movimentos. O primeiro refere-se à maneira como a reforma articula vários elementos (regulamentações, dispositivos) que lhe dão corpo e forma. O segundo movimento é que a reforma realiza um processo de centralização de elementos que eram periféricos e que também contribuem para a sua configuração.

Com esses entendimentos, foi possível observar que a reforma nos IF realiza o que dela se espera enquanto parte do projeto neoliberal na educação: a flexibilização e a precarização do Ensino Médio Integrado. E ao flexibilizar e precarizar os cursos técnicos integrados, a reforma corrompe a proposta educacional dos IF, pois atinge a essência de sua concepção formativa: a articulação entre trabalho,

ciência e cultura no Ensino Médio. Essa constatação se constitui em parte da hipótese deste estudo.

No entanto, a hipótese é deduzida da análise da literatura e da análise da legislação, dos dispositivos e dos elementos da reforma, que são confrontados com as características históricas e conceituais que os IF apresentam. Foi preciso, dessa forma, comprovar tal hipótese com base em evidências empíricas. Mais uma vez lembra-se, aqui, o importante alerta de Silva (2014, p. 3), de que “[...] o estudo das políticas educacionais em geral e das políticas curriculares em particular não se esgota na análise de documentos propositivos, ou mesmo no processo pelos quais são elaborados”.

Assim, como forma de comprovar a hipótese, foi analisada uma amostra de 243 PPC de cursos técnicos integrados de IF de várias regiões do Brasil. A partir dessa análise, a hipótese do trabalho ganhou um novo elemento: a forma desarticulada com que os IF lidam com a reforma. Assim, se inicialmente se considerava que a reforma flexibiliza e desregulamenta o Ensino Médio Integrado nos IF, com a análise dos PPC foi possível demonstrar que a reforma se faz presente nos Institutos de maneira dispersa e descontínua, mas sem que, com isso, deixe de produzir seus efeitos nefastos.

A ausência de um posicionamento institucional sobre a reforma acaba por disfarçar e camuflar as investidas neoliberais nos IF, bem com seus efeitos para essas instituições. Nesse sentido, é necessário ficar alerta para essa dimensão: a ausência de um movimento mais sistemático, seja de implementação da reforma, seja de negação e resistência aos seus princípios e proposições, não significa que a reforma não construa caminhos dentro dos IF.

Dentre as evidências empíricas que demonstram a presença da reforma nos IF, e que abrem caminho para as investidas neoliberais nessas instituições, destacam-se as três categorias que emergiram da análise dos PPC: a presença da BNCC orientando a construção destes documentos, a secundarização e/ou ausência de determinadas disciplinas na organização do currículo, e a presença de carga horária a distância na organização dos cursos técnicos integrados. As problematizações sobre a presença dessas categorias revelaram aproximações dos IF aos princípios e propostas da reforma, em um movimento de centralização de elementos que eram periféricos, flexibilizando, desregulamentando e, conseqüentemente, precarizando a

organização do Ensino Médio Integrado. Como consequência de todo esse processo, evidencia-se que a reforma corrompe e fragmenta a concepção de formação integral presente na proposta dos IF, colocando em risco a realização dos objetivos e das finalidades dessas instituições.

Isso porque há uma incompatibilidade entre aquilo que a reforma preconiza para o Ensino Médio e a concepção educativa presente nos IF. Assim, não se pode conceber uma formação integral quando ocorre a divisão entre a formação geral e a formação técnica, como a que ocorre quando se adotam as 1.800 horas como critério para a organização dos currículos. A formação integral também é incompatível com o limite de 1.800 horas da BNCC, que suprime e secundariza determinadas áreas do conhecimento, especialmente as ciências humanas e as Artes. A presença da carga horária a distância nos cursos técnicos integrados associa-se a processos de flexibilização e precarização que também são incompatíveis com uma educação pública, gratuita, de qualidade e acessível a todos.

É possível afirmar que a reforma do Ensino Médio pavimenta caminhos nos IF, articulando novos e velhos elementos nesse processo de pavimentação. Ainda que não se encontrem bem definidos e estruturados, esses caminhos já apresentam alguns atalhos para uma formação ajustada, precarizada, desviando-se do que deveria ser um Ensino Médio que promovesse uma articulação verdadeira entre educação, trabalho, ciência e cultura.

Entretanto, tão fundamental quanto comprovar a hipótese com base nas evidências empíricas, análises e problematizações amparadas em outros estudos, este trabalho traz uma preocupação subjacente de ordem crítico-reflexiva. (MAINARDES, 2009; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Essa preocupação se refere à forma como uma exitosa política pública de Ensino Médio é corroída pela lógica neoliberal da Reforma do Ensino Médio. É claro que o fato de ser exitosa não significa que não precise de ajustes e, por isso a perspectiva crítica nunca pode ser abandonada. Assim, é preocupante a tendência em conciliar, como aponta Araujo (2022), ou mesmo negar a presença dos princípios da reforma nas propostas e práticas que se desenvolvem nos IF, ao mesmo tempo em que se realiza uma (suposta) defesa da formação integral da juventude, da articulação entre trabalho, ciência e cultura. Orientar a formação pelo limite da BNCC, secundarizar e suprimir determinadas áreas do conhecimento, e adotar estratégias precarizadas e aligeiradas

de cumprimento de carga horária não apenas corrói o Ensino Médio Integrado, como se procurou demonstrar, mas compromete um projeto de formação da juventude, principalmente daquela que necessita, por suas condições materiais, de uma relação mais imediata e direta com o trabalho como forma de sobrevivência.

A análise aqui desenvolvida também coloca uma questão importante sobre uma possível revogação da reforma do Ensino Médio: a simples revogação da Lei nº 13.415/2017 não seria suficiente para frear os avanços neoliberais na organização da educação pública. Isso porque, como se procurou demonstrar, a reforma é mais ampla e complexa do que a lei que lhe dá origem, articulando elementos como a legislação, a forma como educação é pensada e planejada, o tipo e a forma de financiamento, entre outros elementos. Em suma, existe um arcabouço neoliberal que acompanha a reforma e que nem sempre aparece de forma evidente.

Por fim, um ponto importante a se destacar, e que surge das problematizações desenvolvidas, é a necessidade de analisar outros documentos e diferentes práticas que evidenciem (ou não) a presença da reforma do Ensino Médio nos IF. Este estudo se concentrou na análise dos PPC como forma de levantar evidências empíricas, mas existem outros elementos que podem se constituir como fontes de dados importantes, tais como normativas e resoluções institucionais, práticas e encaminhamentos que ocorrem no interior das instituições, dados sobre processos de evasão, abandono e sucesso nas várias modalidades e cursos ofertados pelos IF, e dados e números mais precisos sobre as formas de financiamento da educação profissional. O esforço de pesquisa, que deve ser sobretudo coletivo, ao se debruçar sobre as várias possibilidades de abordagem brevemente apontadas aqui, além de possibilitar um diagnóstico mais preciso e robusto sobre a reforma nos IF, também responde a processos de identificação e combate das injustiças e desigualdades sociais. Dessa forma, é fundamental a questão levantada por Kuenzer (1999, p. 131): “[...] a clareza para onde aponta a nova pedagogia do trabalho, pode ser estratégia para aqueles que ainda acreditam ser possível a construção de um outro projeto de sociedade, sob a hegemonia dos trabalhadores”.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 34, n. 98, p. 111-126, abr. 2020a. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.008>.

_____. Uberização e juventude periférica. Desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. **Novos Estudos - Cebrap**, [S.L.], v. 39, n. 3, p. 579-597, nov. 2020b. **Novos Estudos - CEBRAP**. <http://dx.doi.org/10.25091/s01013300202000030008>.

ACRE. **Currículo de referência único do Acre**. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, [2021]. Disponível em: <https://bitly.com/WVBLL>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo Sem Fronteiras**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abril 2018. Disponível em: <https://bitly.com/LfkiE>. Acesso em: 03 abr. 2020.

AGONÁCS, Nikoletta; MATOS, João Filipe. Os Cursos On-line Abertos e Massivos (Mooc) como ambientes heutagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, Df, v. 101, n. 257, p. 17-35, 18 jun. 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4329>. Disponível em: <https://bitly.com/HWPhu>. Acesso em: 15 dez. 2022.

AGUIAR, Maria Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. In: AGUIAR, Maria Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. p. 8-22.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da Educação Profissional Brasileira**. 2013. 245 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ANDRADE, Andrea de Faria Barros. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**. 2014. 209 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Gaçonteraduação em Educação, Universidade de Brasília, 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A desertificação neoliberal no Brasil: (Collor, FHC e Lula)**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILLI, Pablo (org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: Clacso, 2020a. p. 35-48.

_____. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020b. p. 11-22.

ARAUJO, Adilson Cesar de. **Ensino médio integrado ou ensino médio em "migalhas"**: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. 2022. 153 f. Relatório de Pesquisa (Estágio Pós-Doutoral em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://bitly.com/AEA1z>. Acesso em: 11 ago. 2021.

ARAÚJO, Lonne Ribeiro; CARVALHÊDO, Josiana Lima Portela. A gênese dos cursos técnicos integrados ao ensino médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 2, p. 90-115, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://bitly.com/15329>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ASSIS, Machado de. A igreja do Diabo. In: ASSIS, Machado de. **Histórias sem data**. Rio de Janeiro: Garnier, 1884. Disponível em: <https://bitly.com/pgLPDy>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

_____. Política educacional global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, [S.L.], v. 3, p. 1-14, 2018. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.3.015>.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e ambiguidades da autonomização: para uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autônomo. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 20, n. 63, p. 995-1007, dez. 2015. Trimestral.

BASSO, Silvia Eliane de Oliveira; COSTA, Maria Luisa Furlan; SANTOS, Renata Oliveira. Educação a distância no ensino médio. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 6, n. 3, p. 154-170, 6 dez. 2021. Plurais - Revista Disciplinar. <http://dx.doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2021.v6.n3.13020>.

BODART, Cristiano das Neves. O projeto de vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos do ensino médio. **Blog Café com Sociologia**. Janeiro, 2022. Disponível em: <https://bitly.com/KmRWM>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Brasília, DF: Presidência da República, [1937a]. Disponível em: <https://bitly.com/Jscqus>. Acesso em: 21 set. 2020.

_____. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2005c]. Disponível em: <https://bitly.com/NkuMb>. Acesso em: 11 abril 2020.

_____. **Emenda Constitucional nº 103**, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, [2019b]. Disponível em: <https://bitly.com/YOwNb>. Acesso em: 11 abr. 2020.

_____. **Emenda Constitucional nº 108**, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020b]. Disponível em: <https://bitly.com/giqiJ>. Acesso em: 08 set. 2021.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1961]. Disponível em: <https://bitly.com/J7YDE6>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://bitly.com/yAp5q>. Acesso em: 24 jun. 2020.

_____. **Lei nº 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1978]. Disponível em: <https://bitly.com/CJOtNM>. Acesso em: 24 jun. 2020.

_____. **Lei nº 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1994]. Disponível em: <https://bitly.com/9UwqD3>. Acesso em: 25 mai. 2020.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <https://bitly.com/91Wfj>. Acesso em: 25 out. 2020.

_____. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Presidência da República, [2005a]. Disponível em: <https://cutt.ly/unaKHEQ>. Acesso em: 24 jun. 2020.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008a]. Disponível em: <https://cutt.ly/vnaKWTR>. Acesso em: 27 dez. 2020.

_____. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, [2008b]. Disponível em: <https://bitly.com/zEo8l>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. **Lei nº 11.648**, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2008c]. Disponível em: <https://cutt.ly/AnaKjsP>. Acesso em: 11 abr. 2020.

_____. **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: <https://bitly.com/Uflee>. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: <https://bitly.com/kbVeW>. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. **Lei nº 13.365**, de 29 de novembro de 2016. Altera a Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010, para facultar à Petrobras o direito de preferência para atuar como operador e possuir participação mínima de 30% (trinta por cento) nos consórcios formados para exploração de blocos licitados no regime de partilha de produção. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <https://bitly.com/PsjsjE>. Acesso em: 23 nov. 2021.

_____. **Lei nº 13.415/2017**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017a]. Disponível em: <https://cutt.ly/AnaK7Q4>. Acesso em: 25 mai. 2020.

_____. **Lei nº 13.429**, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, DF: Presidência da República [2017b]. Disponível em: <https://bitly.com/9OzDe>. Acesso em: 22 mar. 2019.

_____. **Lei nº 13.467**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, [2017c]. Disponível em: <https://bitly.com/7RIge>. Acesso em: 27 dez. 2020.

_____. **Lei nº 13.874**, de 20 de setembro de 2019. Institui a Declaração de Direitos de Liberdade Econômica; estabelece garantias de livre mercado; altera as Leis n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), 6.404, de 15 de dezembro de 1976, n. 11.598, de 3 de dezembro de 2007, n. 12.682, de 9 de julho de 2012, 6.015, de 31 de dezembro de 1973, n. 10.522, de 19 de julho de 2002, 8.934, de 18 de novembro 1994, o Decreto-Lei n. 9.760, de 5 de setembro de 1946 e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943; revoga a Lei Delegada n. 4, de 26 de setembro de 1962, a Lei n. 11.887, de 24 de dezembro de 2008, e dispositivos do Decreto-Lei n. 73, de 21 de novembro de 1966; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019a]. Disponível em: <https://bitly.com/Oic3N>. Acesso em: 23 nov. 2021.

_____. **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020a]. Disponível em: <https://bitly.com/0cYzn>. Acesso em: 08 set. 2021.

_____. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

_____. **Exposição de Motivos da Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016c]. Disponível em: <https://cutt.ly/SnaLdPM>. Acesso em: 1 set. 2020.

_____. **Decreto n. 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitales dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1909]. Disponível em: <https://bityli.com/62FaO>. Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. **Decreto n. 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1937b]. Disponível em: <https://bityli.com/EEqCHX>. Acesso em: 03 abr. 2019.

_____. **Decreto nº 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1942]. Disponível em: <https://bityli.com/5Wz2cx>. Acesso em: 27 dez. 2021.

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamento o § do art. 36 e os arts, 39 a 42 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1997a]. Disponível em: <https://bityli.com/Lb3i2>. Acesso em: 15 nov. 2020.

_____. **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, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: <https://bityli.com/SdAsl>. Acesso em: 15 nov. 2020.

_____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2005b]. Disponível em: <https://bityli.com/amAySdid>. Acesso em: 22 out. 2022.

_____. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: <https://bityli.com/lt2vl>. Acesso em: 1 set. 2021.

_____. **Decreto nº 9.099**, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, [2017d]. Disponível em: <https://bityli.com/iOgUT>. Acesso em: 15 nov. 2021.

_____. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2017e]. Disponível em: <https://bitly.com/nEJHGjt>. Acesso em: 22 out. 2022.

_____. **Decreto nº 10.656**, de 22 de março de 2021. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2021a]. Disponível em: <https://bitly.com/3AY3A>. Acesso em: 7 set. 2021.

_____. **Portaria nº 646**, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96 e no Decreto Federal n. 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, [1997b]. Disponível em: <https://bitly.com/wF8ehS>. Acesso em 05 nov. 2021.

_____. **Portaria nº 17**, de 11 de maio de 2016. Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, [2016c]. Disponível em: <https://bitly.com/Ruolx>. Acesso em: 7 fev. 2021.

_____. **Portaria nº 1.145**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2016d]. Disponível em: <https://bitly.com/dMo7G>. Acesso em: 5 jun. 2020.

_____. **Portaria nº 17**, de 11 de maio de 2016. Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, [2016e]. Disponível em: <https://bitly.com/Ruolx>. Acesso em 30 ago. 2021.

_____. **Portaria nº 1.023**, de 4 de outubro de 2018. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018d]. Disponível em: <https://bitly.com/Nqg4P>. Acesso em: 18 jun. 2020.

_____. **Portaria nº 1**, de 3 de janeiro de 2018. Institui a Plataforma Nilo Peçanha – PNP, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – REVALIDE. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018e]. Disponível em: <https://bitly.com/6fJHN>. Acesso em: 22 jan. 2022.

_____. **Portaria nº 983**, de 18 de novembro de 2020. Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2020c]. Disponível em: <https://bitly.com/wHVYL>. Acesso em: 4 abr. 2020.

_____. **Portaria nº. 521**, de 13 de julho de 2021. Institui o cronograma de implementação do novo ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2021b]. Disponível em: <https://bityli.com/ZSjoDPXN>. Acesso em: 24 jun. 2022.

_____. **Portaria nº 146**, de 25 de março de 2021. Define conceitos e estabelece fatores para uso na Plataforma Nilo Peçanha - PNP e para cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2021c]. Disponível em: <https://bityli.com/F9Ycy5>. Acesso em: 01 set. 2021.

_____. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2012]. Disponível em: <https://cutt.ly/tnaZTCs>. Acesso em: 27 nov. 2019.

_____. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018a]. Disponível em: <https://cutt.ly/KnaLQ7l>. Acesso em: 22 mar. 2020.

_____. **Resolução nº 3**, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018b]. Disponível em: <https://cutt.ly/fnaZxCG>. Acesso em: 11 nov. 2020.

_____. **Resolução nº 4**, de 17 de novembro 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 35da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018c]. Disponível em: <https://bityli.com/22yr0>. Acesso em: 18 nov. 2020.

_____. **Resolução nº 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2021a]. Disponível em: <https://cutt.ly/7naLXhC>. Acesso em 3 abr. 2021.

_____. **Projeto de Lei nº 1.603**, de 03 de abril de 1996. Dispõe sobre a Educação Profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1996b]. Disponível em: <https://bityli.com/B0jJyj>. Acesso em: 29 out. 2021.

_____. **Projeto de Lei nº 6.840**, de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2013]. Disponível em: <https://cutt.ly/2nsOxl8>. Acesso em: 27 nov. 2019.

_____. **Relatório da Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2012b]. Disponível em: <https://bityli.com/3Cwop>. Acesso em: 6 jan. 2021.

_____. **Relatório Anual dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Exercício 2018.** Jun. 2019. Brasília, DF: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, [2019c]. Disponível em: <https://bityli.com/AsAtv>. Acesso em: 23 nov. 2021.

_____. **Ensino médio: construção política – Síntese das salas temáticas.** Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2003.

_____. **Cursos da educação profissional técnica de nível médio, 2018c.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018g]. Disponível em: <https://bityli.com/NGPQ9>. Acesso em: 23 mai. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Ensino médio.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018h]. Disponível em: <https://bityli.com/IGJSt>. Acesso em: 27 dez. 2019.

_____. **PNL D conectado 2021: Novo ensino médio. 14 slides.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [2021d]. Disponível em: <https://bityli.com/RVqww>. Acesso em: 15 out. 2021.

_____. **Itinerário da formação técnica e profissional: guia de implementação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [2022a]. Disponível em: <https://bityli.com/HVHJa>. Acesso em: 1 mar. 2022.

_____. **Novo ensino médio – perguntas e respostas.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017d]. Disponível em: <https://bityli.com/FQzg7>. Acesso em: 25 mai. 2021.

_____. **Guia de implementação do novo ensino médio.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018f]. Disponível em: <https://bityli.com/sj kf1>. Acesso em: 17 fev. 2020.

_____. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 3ª edição, jul. 2016.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [2016]. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 out. 2022.

_____. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 4ª edição, set. 2022.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [2022b]. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 out. 2022.

_____. **Entenda a tramitação da Medida Provisória.** Brasília, DF: Congresso Nacional, [2022c]. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/entenda-a-tramitacao-da-medida-provisoria>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018. Disponível em: [//bityli.com/IK7X7](https://bityli.com/IK7X7). Acesso em: 15 jan. 2020.

CAETANO, Maria Raquel. Educação no contexto da crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 153-168, mai./ago. 2018. Disponível em: Disponível em: <https://bityli.com/fAyng>. Acesso em: 31 mar. 2020.

_____. A base nacional comum curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 132-141, jan/dez. 2019. Anual. Disponível em: <https://bityli.com/boVKO>. Acesso em: 5 maio 2020.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): nova oportunidade de negócios educacionais para organizações do setor privado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.L.], v. 35, n. 1, p. 56-76, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93095>. Acesso em: 03 abr. 2021.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Kátia Morosov. Ensino médio e educação a distância: uma relação possível? **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1447-1465, 28 set. 2020. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1447-1465>.

CÁSSIO, Fernando. A "expansão" da carga horária no novo ensino médio aprofunda desigualdades escolares no Estado de São Paulo. **Ecos: Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 62, p. 1-17, jun./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23200/9893>. Acesso em: 13 dez. 2022.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e "liberdade de escolha": novo ensino médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; REIS, Rosemeire. Implicações da noção de projeto de vida como eixo da reforma do Ensino Médio em Alagoas. In: KÖRBES, Cleci *et al.* (Orgs.). **Ensino Médio em Pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. p. 75-86. Disponível em: <https://bityli.com/RMWcDj>. Acesso em: 27 dez. 2022.

CIAVATTA, Maria. Universidades Tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline *et al.* (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 159-174.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.).

Ensino médio integrado: concepções e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p.11-37, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

CIAVATTA, Maria; REIS, Renata. O passado escravista no presente: a sociologia histórica de Luiz Antônio Cunha. **Revista HISTEDBR**, Campinas-SP, n. 70, p. 70-86, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649209/15762>. Acesso em: 4 out. 2021.

CONIF. **Regimento do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, 2019. Disponível em: <https://bitly.com/PejlyyEp>. Acesso em: 15 out. 2022.

COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de construção do ensino médio brasileiro, a partir da lei 13.415/2017. **Revista Margens Interdisciplinar**, [S.L.], v. 14, n. 23, p. 43-60, 19 fev. 2021. Universidade Federal do Pará. <http://dx.doi.org/10.18542/mri.v14i23.9510>.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. **Tecnologia & Cultura**. Rio de Janeiro, n. 2, jul./dez. 1998.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-193, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://bitly.com/hAvbHYLx>. Acesso em: 25 maio 2020.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005b.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005c.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, Renata Marcia; PEREIRA, Tarcísio Luiz. O IFMS – *Campus Três Lagoas* – contra a reforma do ensino médio. **Ensin@ UFMS**, Três Lagoas/MS, v. 2, n. 6, p. 93-114, dez. 2021. Disponível em: <https://bitly.com/StWOt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; CRUZ SOBRINHO, Sidinei. O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos Institutos Federais – Ifs. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 151-168, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.61630>.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de políticas educacionais. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 97-131.

FERRAZZO, Gedeli; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. A reforma do ensino médio e a legitimação da educação a distância: o nó obscuro da mediação tecnológica. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1-22, 16 jun. 2021. Universidade Federal do Paraná. <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v15i0.79897>.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari dos; GONÇALVES, Thalita (org.). A política do NEM no Espírito Santo: o que dizem os documentos nos seus contextos global e local. In: KÖRBES, Cleci *et al* (Orgs.). **Ensino Médio em Pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. p. 33-45. Disponível em: <https://bityli.com/RMWcDj>. Acesso em: 27 dez. 2022.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; CYPRIANO, Alessandra Martins Constantino. Novo Ensino Médio no Espírito Santo. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 16, n. 35, p. 443-461, 15 set. 2022. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v16i35.1471>.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. **Holos**, [S.L.], v. 4, p. 261-271, 1 nov. 2018a. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2018.6975>.

_____. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade na educação. **Estudos Avançados**, Campinas, n. 32, v. 93, p. 25-42, dez. 2018b. Disponível em: <https://bityli.com/FurZB>. Acesso em: 3 abr. 2019.

_____. Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.L.], v. 1, n. 22, p. 1-12, 24 mar. 2022. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/rbept.2022.13672>.

FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], n. 109, p. 43-66, mar. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742000000100003>.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>.

FILGUEIRAS, Vitor; ANTUNES, Ricardo. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 59-78.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORNARI, Márcia; DEITOS, Roberto Antonio. O Banco Mundial e a reforma do ensino médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Trabalho Necessário: A reforma do ensino médio na contramão da democracia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 39, p. 188-210, maio/ago. 2021. Quadrimestral. Disponível em: <https://bitly.com/tMuOk>. Acesso em: 15 nov. 2021.

FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bitly.com/reGZqLMi>. Acesso em: 15 out. 2022.

_____. **Análise da Resolução 01/2021/CNE e diretrizes para o fortalecimento da EPT na rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2021a. Disponível em: <https://bitly.com/BvaKXkuA>. Acesso em: 15 out. 2022.

_____. **Nota do Fórum de Dirigentes de Ensino da REFPT sobre o PNLD 2021**. Brasília, 2021b. Disponível em: <https://bitly.com/aLaHxERV>. Acesso em: 15 out. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012a. p.57-82.

_____. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo, Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 267-274.

_____. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP, UERJ, 2018. p. 125-149.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. O estado-da-arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **A**

formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. p. 71-96.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____ (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã. In: BRASIL. MEC. SEED. **Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Brasília, DF, 1998. p. 15-32.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A reforma do ensino médio pela Lei nº 13.417/17: percursos e impactos na rede pública. In: KÖRBES, Cleci *et al.* (Orgs.). **Ensino Médio em Pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. p. 47-60. Disponível em: <https://bitly.com/RMWcDj>. Acesso em: 27 dez. 2022.

GERWITZ, Sharon. A reflexividade ética na análise de políticas: conceituação e importância. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 7-12, jan./jun. 2007. Semestral. Disponível em: <https://bitly.com/dhaDN>. Acesso em: 11 jan. 2022.

GOULART, Débora Cristina; ALENCAR, Felipe. Inova Educação da rede estadual paulista: programa empresarial para a formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 337-366, abr. 2021. Disponível em: <https://bitly.com/QjXWV>. Acesso em: 23 abr. 2021.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1998.

HEEREN, Marcelo Velloso; SILVA, Marta Leonardo da. O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 10, p. 1-19, março 2019. Disponível em: <https://bitly.com/MRDIF>. Acesso em: 31 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua. Indicadores mensais produzidos com informações do 4º trimestre de 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3oEdTF4>. Acesso em: 21 mai. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **A profissionalização do ensino na Lei n. 5.692/1971**. Brasília, DF: INEP, 1982. Disponível em: <https://bitly.com/rcj24C>. Acesso em: 05 nov. 2021.

_____. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2004**. Brasília, DF: INEP, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2007. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2008. Brasília, DF: INEP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2009. Brasília, DF: INEP, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2010. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2011. Brasília, DF: INEP, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2012. Brasília, DF: INEP, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2013. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2014. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2015. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2016. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2018. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2019. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2020. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2021. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2022. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 nov. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Diagnóstico da inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho em um contexto de flexibilização.** Brasília, DF: IPEA, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3u9Ttor>. Acesso em: 21 mai. 2021.

JARDIM, Anna Carolina Salgado; SOUZA, Clarilza Prado de; CARVALHO, Frank Vianna. **A educação profissional e tecnológica no Brasil e a rede federal de ensino:** um olhar retrospectivo. São Paulo: República do Livro, 2020.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em Questão, 6).

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 11, n. 20, p. 33, 9 ago. 2017. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>.

KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. Resiliência ou resistência: um dilema social pós-pandemia. **Universidad, Formación, Políticas y Prácticas**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 106-128, jan. 2021. Disponível em: <https://bityli.com/BuUPs>. Acesso em: 22 set. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola?. São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-139.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas formas de relação entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 77-96.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000300024>.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul/set. 2010. Disponível em: <https://cutt.ly/bn3aoSX>. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>.

_____. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do ensino médio flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 9-24, 12 nov. 2009. Anual.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao serviço público. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, [S.L.], v. 25, p. 57-73, 10 jul. 2019. Biblioteca Central da UNB. <http://dx.doi.org/10.26512/lc.v25i0.24582>.

LINO, Lucilia Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 11, n. 20, p. 75-90, ago. 2017. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.756>.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 2004, p. 191-206.

_____. Apostando na produção textual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. p. 23-27. Disponível em: <https://bitly.com/iNkLJ>. Acesso em: 27 nov. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-94.

LOURENÇO FILHO, Ricardo. O individual e o coletivo no trabalho por plataformas digitais: possibilidades de compreensão da constituição a partir da experiência do. **Revista Jurídica da Ufersa**, [S.L.], v. 4, n. 8, p. 72-93, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/rejur/article/view/10139>. Acesso em: 25 mai. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 27 dez. 2019.

_____. "A base é a base". E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. p. 28-33. Disponível em: <https://bitly.com/iNkLJ>. Acesso em: 27 nov. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí-SC, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan/abr. 2009. Disponível em: <https://bitly.com/bauS3G>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de referência do Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, [2021]. Disponível em: <https://bitly.com/psHYc>. Acesso em: jan. 2022.

MATTOS, Miriam de C. C. M.; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Marco Regulatório da Educação à Distância no Brasil de 1961 a 2017: uma análise histórico-

crítica. **EAD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 1-14, 10 jun. 2019. Fundação CECIERJ. <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v9i1.751>.

MILLIORIN, Simone Aparecida. **Atuação da Rede Federal na ampliação do direito à Educação Básica**: uma análise da oferta do Ensino Médio integrado nos Institutos Federais. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14^a ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 11, n. 20, p. 61, 9 ago. 2017. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.771>.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio para todos no Brasil: que ensino médio?. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (org.). **Ensino Médio para todos no Brasil**: que ensino médio?. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 17-43.

MONTEIRO, Sandra Renata Muniz; LIMA, Marcelo. A reforma do ensino médio do Espírito Santo: análise da parceria SENAI-SEDU-ES. In: In: KÖRBES, Cleci *et al.* (Orgs.). **Ensino Médio em Pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. p. 87-100. Disponível em: <https://bitly.com/RMWcDj>. Acesso em: 27 dez. 2022.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de escola técnica vs. Vontade de universidade**: a formação da identidade dos Institutos Federais. 2016. 356 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, n. 2, p. 4-30, 10 nov. 2007. Disponível em: <https://bitly.com/ZVOW1E>. Acesso em: 10 out. 2020.

_____. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 39, n. 3, p. 705-720, set. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022013000300010>.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Trabalho Necessário**: A reforma do ensino médio na contramão da democracia, Rio de Janeiro, v. 19, n. 39, p. 163-187, maio/ago. 2021. Quadrimestral. Disponível em: <https://bitly.com/tMuOk>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2QG9YLt>. Acesso em: 11 mar. 2021.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Carta ao GT Transição – Educação**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://bityli.com/eJZo4>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, RS, v. 45, n. 1, p. 1-22, mai./2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35680>. Acesso em: 11 abr. 2021.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise de políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; OSTERMANN, Fernanda. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 101, n. 257, p. 120-145, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/k2qmL>. Acesso em: 15 jan. 2023.

NEUHOLD, Roberta dos Reis; POZZER, Márcio R. O. A educação profissional no Brasil: A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (1909-2008). In: NEUHOLD, Roberta dos Reis; POZZER, Márcio R. O. (Orgs.). **O contexto da educação profissional técnica na América Latina e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)**. Maceió: Café com Sociologia, 2019. p. 23-47.

OLIVEIRA, Ramon de. A reforma do ensino técnico federal no Brasil. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 70, n. 18, p. 93-106, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://bityli.com/u78Nut>. Acesso em: 21 out. 2021.

OLIVEIRA, Inês Babosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Com que bases se faz uma base? interrogando a inspiração político-epistemológica da base nacional comum curricular (BNCC). In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA XAVIER, Constantina (Orgs.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Oeste, 2019. p. 25-34.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares complementares do Ensino Médio**. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação, [2021]. Disponível em: <https://bityli.com/VNngdk>. Acesso em: jan. 2022.

PICOLOTTO, Everton; LAZZARETTI, Mateus; HÜBNER, Mikaela Fabiana. Reformas neoliberais no mundo do trabalho no pós-impeachment de 2016: atores, argumentos e alguns resultados. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, Rio Grande, v. 4, n. 1, p. 109-125, jan./jun. 2020. Semestral. Disponível em: <https://bityli.com/hzQnv>. Acesso em: 21 jan. 2022

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e a formação técnica e profissional. **Revista Usp**, São Paulo, v. 1, n. 127, p. 69-86, out./nov./dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3oGRVRY>. Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. 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**, [S.L.], v. 11, p. 1-25, 12 abr. 2021. Universidade Federal do Oeste do Pará. <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1id1543>.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Guia de referência metodológica 2020**. Brasília: Evobiz, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/5sJtq>. Acesso: 29 out. 2022.

_____. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 17 set. 2021.

PRADA, Talita; SURDINE, Mônia Carla da Costa. A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Ser Social**. Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 268-289, jul./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18860/17575. Acesso em: 22 mar. 2020.

QUADROS, Sérgio Feldmann de; KRAWCZYK, Nora. Educando pelas métricas do mercado: as propostas do empresariado para a juventude da classe trabalhadora e a reforma do ensino médio. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2239>. Acesso em: 24 jun. 2021.

RAMOS, Marise. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: Mec, Setec, 2004. p. 37-52.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.42-57.

_____. **PNLD 2021 em debate** – CONIF, 2021. 1 vídeo (2 h, 12 min). Disponível em: <https://bityli.com/HPUTL>. Acesso: em 27 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular gaúcho – Ensino Médio**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, [2021]. Disponível em: <https://bityli.com/nqCBh>. Acesso em: 15 jan. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 40ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SALA, Mauro. **Como a regulamentação do FUNDEB impacta o ensino médio integrado à educação profissional?** Poli, Rio de Janeiro, n. 77, p. 18-21, mai./jul., 2021. Entrevista. Disponível em: <https://bityli.com/VD7Gw>. Acesso em: 08 set. 2021.

SANTA CATARINA. **Modelo da Matriz Curricular do Novo Ensino Médio em Santa Catarina**. Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação, [2022]. Disponível em: <https://bityli.com/oMnNp>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC n °97**, de 12 de outubro de 2021, que Estabelece as Diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, [2021]. Disponível em: <https://bityli.com/SgnSa>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima de; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar texto para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-466, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://bityli.com/xYbWtXRLj>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SIMÕES, Carlos A. Embates atuais e perspectivas do ensino médio no Brasil. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina O. (org.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que ensino médio?** Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 189-208.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Perspectiva analítica para o estudo de políticas curriculares**: processos de recontextualização. Trabalho apresentado na II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos em Políticas Educativas. RELEPE, Curitiba, 2014.

_____. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul/dez 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3ysDXHH>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. O uso da noção de competências nos textos de políticas curriculares no Brasil: das Diretrizes Curriculares da década de 90 à Base Nacional Comum Curricular de 2017. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Orgs.). **Políticas Educacionais: debates e desafios**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2017, p. 39-59.

_____. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 1-15, fev. 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/lnZWEEs>. Acesso em: 04 ago. 2019.

_____. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o ensino médio?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 28, n. 107, p. 274-291, jun. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701953>.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. Reforma do ensino médio no Paraná. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 16, n. 35, p. 399-417, 15 set. 2022. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v16i35.1473>.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. **Pesquisadoras "conversam" com o PL 6.840 de reforma do ensino médio**. 2015. Disponível em: <https://bityli.com/uwrOk>. Acesso em: 26 abr. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 11, n. 20, p. 19, 9 ago. 2017. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>.

SILVA, Camila Caroline de; MELO, Lúcia de Fátima; HOJAS, Viviane Fernanda. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre e os cursos integrados pré e pós reforma do ensino médio. **Muiraquitã**, Rio Branco, v. 8, n. 1, p. 275-286, jun. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/ozD7k>. Acesso em: 03 abr. 2021.

SILVA, Evandro Belmiro da; SILVA, Adriano Larentes da. O projeto pedagógico institucional (PPI) do IFSC 2015-2018: uma análise entre o proclamado e o realizado, a partir da sua concepção educativa histórico-crítica, democrática e emancipadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 18, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/B8cUZ>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SILVEIRA, Éder da Silva *et al.* Ensino médio em tempo integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da lei nº 13.415/2017. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-26, jun. 2022. Disponível em: <https://bityli.com/cbWHhUx>. Acesso em: 03 abr. 2022.

SIMÕES, Carlos Artexes. Embates atuais e perspectivas do ensino médio no Brasil. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de O. (org.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que ensino médio?**. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 189-208.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 75-89, jan./jun. 2016. Bimestral. Disponível em: <https://bityli.com/t55jGc7>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SOUZA, Bianca Gomes; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A Reforma do Ensino Médio e os possíveis impactos no Instituto Federal do Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, jan. 2022. Disponível em: <http://10.5380/jpe.v16i0.83313>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SOUZA, Gresiela Ramos de Carvalho; SILVA, Marcio Antonio da. Projeto de vida no novo ensino médio, em busca da regulação de condutas juvenis. **Educação Matemática em Pesquisa**: Perspectivas e Tendências - Volume 2, [S.L.], p. 669-685, 2021. Editora Científica Digital. <http://dx.doi.org/10.37885/201202621>.

STERING, Silvia Maria Santos; ADAM, Joyce Mary. A reforma do ensino médio por meio da lei nº 13.415/2017 e seus impactos no ensino médio integrado dos institutos federais. **Revista Prática Docente**, Confresa (MT), v. 4, n. 2, p. 869-886, 27 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.23926/rpd.2526-2149.2019.v4.n2.p869-886.id560>.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Pluralismos e investigación en política educativa: una perspectiva epistemológica. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 20, n. 66, p. 763-788, jan. 2015. Trimestral. Disponível em: <https://bitly.com/YUoNhY>. Acesso em: 10 dez. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico na escola**: uma construção possível. 24ª ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 11-35.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**: continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2002.

APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS PPC

				PPC nº	
Instituto Federal		Campus			
Curso		Ano de reformulação/criação			
CH estágio		CH formação geral			
CH “práticas”		CH formação técnica e profissional			
CH flexível		CH não-presencial			
Tempo de duração do curso (anos)		CH núcleo politécnico			
Disciplinas	1º ano (nº de horas)	2º ano (nº de horas)	3º ano (nº de horas)	4º ano (nº de horas)	
Artes					
Educação física					
Espanhol					
Filosofia					
Inglês					
Sociologia					
Matemática					
Português					
Projeto de vida					
As demais disciplinas associadas à formação geral (História, Geografia, Biologia, Física, Química) estão presentes em todos os anos?				sim	não
Apresenta certificações ou saídas intermediárias?				sim	não
Apresenta possibilidades de validação/reconhecimento de saberes e/ou competências para efeitos de validação de carga horária?				sim	não
Está explícito que a parte de formação técnica profissional se caracteriza como um itinerário formativo?				sim	não
Apresenta referências explícitas às competências socioemocionais na organização curricular?				sim	não
Quais são as disciplinas que compõem o núcleo politécnico?					