

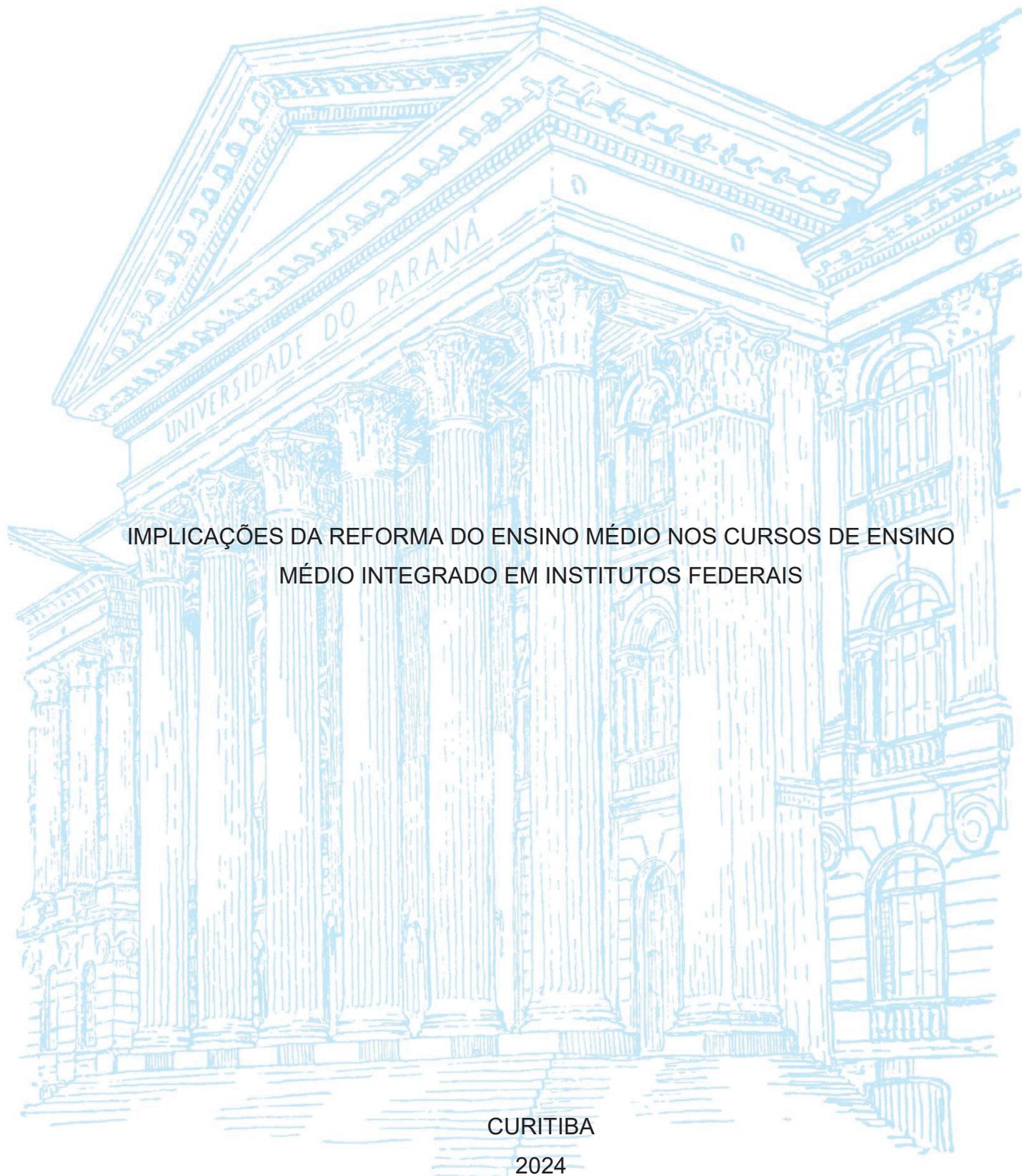
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SIMONE APARECIDA MILLIORIN

IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS CURSOS DE ENSINO
MÉDIO INTEGRADO EM INSTITUTOS FEDERAIS

CURITIBA

2024



SIMONE APARECIDA MILLIORIN

IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA OFERTA DOS CURSOS
DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM INSTITUTOS FEDERAIS

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2024

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

Milliorin, Simone Aparecida.

Implicações da reforma do ensino médio na oferta dos cursos de ensino médio integrado em institutos federais / Simone Aparecida Milliorin. – Curitiba, 2024.

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

1. Reforma do ensino 2. Ensino médio. 3. Ensino integrado. 4. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia. I. Silva, Monica Ribeiro da. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



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 SIMONE APARECIDA MILLIORIN intitulada: *Implicações da Reforma do Ensino Médio na oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado em Institutos Federais*, sob orientação da Profa. Dra. MONICA RIBEIRO DA SILVA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora 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, 29 de Abril de 2024.

Assinatura Eletrônica
10/05/2024 08:25:46.0
MONICA RIBEIRO DA SILVA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
11/05/2024 10:39:03.0
CLECI KORBES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
09/05/2024 17:19:37.0
FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE)

Assinatura Eletrônica
10/05/2024 21:50:46.0
MARIA RAQUEL CAETANO
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNC. E TECN.
SUL-RIO-GRANDENSE)

Assinatura Eletrônica
10/05/2024 22:08:40.0
ALESSANDRO EZIQUIEL DA PAIXÃO
Avaliador Externo (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA CATARINENSE)

AGRADECIMENTOS

O agradecimento inicial é pela vida. Ela é o processo pelo qual podemos projetar sonhos e alcançar realizações. O doutorado é uma delas. E eu o realizei com a participação de muitas pessoas, para além das que nomearei nestes agradecimentos.

Faz-se importante destacar que este trabalho foi desenvolvido num contexto desafiador devido à situação política, em especial, no Brasil, e sanitária no mundo. A partir de 2016, com mais evidência, a democracia esteve sob risco permanente. Desde o afastamento de Dilma Rousseff, num processo bastante controverso e questionado, houve a ascensão de dois presidentes que atuaram em governos autoritários e austeros. A área social sofreu não somente pela falta de recursos financeiros, mas também pelo desprezo e pelo direcionamento equivocado. Além disso, o mundo passou dois anos pela pandemia do Coronavírus que mudou o estilo de vida das pessoas, trouxe insegurança, desespero, sequelas físicas e psicológicas e também morte. No caso do Brasil, a situação agravou-se devido ao negacionismo científico, da desarticulação das políticas emergenciais tanto em relação à saúde, quanto à educação, já que as escolas não abriram por quase dois anos. As aulas da turma de doutorado ingressante em 2020 foram online desafiando docentes e estudantes. Pensar no objeto de estudo, no início do curso, ficou em segundo plano, diante dos temores que a vida apresentava. Graças ao empenho de cientistas e profissionais da saúde, saímos da pandemia e, por algum motivo, escapamos da morte. A todas as essas pessoas que eu nem conheço, um especial agradecimento.

Agradeço aos integrantes da minha família e amigos e amigas que compreenderam a importância do doutoramento e que manifestaram apoio e torcida para que o processo fosse mais tranquilo. Agradeço, especialmente minha mãe, Solene J. Milliorin, que aceitou minha rotina de silêncio e concentração, já que tanto as disciplinas, quanto a pesquisa e a escrita da tese, foram realizadas em casa.

Meu agradecimento também vai para o Instituto Federal do Paraná que me proporcionou afastamento integral por dois anos e seis meses o que permitiu dedicação exclusiva ao doutorado durante a maior parte do curso. Agradeço à Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, a Coordenação de Ensino, a Direção de Ensino e Direção Geral do *campus* Campo Largo do Instituto Federal do Paraná que me incentivaram em meus estudos.

Agradeço a Elisete Poncio Aires pela atenta revisão textual.

Não posso deixar de agradecer também às colegas de turma e docentes do doutorado pelo constante apoio. Agradecer a Eliane Felisbino pela parceria, amizade e escuta nos momentos mais difíceis. Também agradeço aos demais servidores que atuam no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Agradeço, em especial, a professora Monica Ribeiro da Silva pelo acolhimento, orientação e ensinamento por meio de uma vida dedicada e comprometida pessoal e politicamente com a educação pública de qualidade.

Agradeço ainda às professoras Clecí Körbes, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva e Renata Peres Barbosa por comporem a banca examinadora da qualificação e da defesa da tese e contribuírem criticamente com a pesquisa.

A todos e todas, muito obrigada!

*A árvore que não dá fruto
é xingada de estéril.
Quem examinou o solo?*

*O galho que quebra
é xingado de podre, mas
não haveria neve sobre ele?*

*Do rio que tudo arrasta
se diz que é violento
ninguém diz violentas
às margens que o cerceiam.*

Bertold Brecht

RESUMO

O presente trabalho refere-se aos impactos da Reforma do Ensino Médio inaugurada pela Lei nº 13.415/2017 e complementada por documentos e programas subsequentes na oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. Criticada por setores estudantis e acadêmicos, essa reforma limita a carga horária de formação geral, ao estabelecer itinerários formativos e educação a distância e dá um direcionamento mercadológico à formação no Novo Ensino Médio. Distanciando-se do que é proposto como formação nos Institutos Federais, esta pesquisa investiga quais são as implicações e decorrências da Lei nº 13.415/2017 e da normativa posterior e, em consequência a ela, na continuidade da oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado por tais instituições. Tem-se como hipótese que os Institutos Federais, ao serem impelidos a aderir à reforma do Ensino Médio por meio de adaptações curriculares e/ou estabelecendo parcerias com outras redes para a oferta de cursos que atendam ao itinerário formativo de formação técnica e profissional, iniciam um processo de desconfiguração de sua atuação prioritária na oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado que têm como objetivo a formação integral dos estudantes. A metodologia da pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, de perspectiva exploratória e descritiva com base em pesquisa bibliográfica e documental. O referencial teórico baseia-se na discussão da relação trabalho e educação e da concepção de formação integral apoiando-se em autores tais como Antonio Gramsci, Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani, Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, Christian Laval, Nora Krawczyk e Monica Ribeiro da Silva. Para a análise qualitativa, a Análise Textual Discursiva, de Moraes (2003), foi utilizada no estudo dos documentos, a fim de que fossem realizadas compreensões baseadas em fontes teóricas em torno do Ensino Médio Integrado e identificados os impactos do Novo Ensino Médio na atuação dos Institutos Federais. Foram analisados documentos orientadores do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais, os Projetos Pedagógicos de cursos de cinco Institutos Federais, um de cada Região Brasileira, e dados da Plataforma Nilo Peçanha a respeito das vagas ofertadas nessas instituições. Dessa forma, este trabalho identificou resistências contra a hierarquização dos componentes curriculares e a limitação da carga horária para a formação geral, mas também adesões como o discurso mercadológico focado em competências e também em práticas de educação a distância. No entanto, isso não se dá de maneira homogênea, e cada campus reage diferentemente. Ficou evidente a necessidade de maior coerência entre a fundamentação teórica e as decisões tomadas que podem se contradizer demonstrando a fragilidade conceitual com relação ao Ensino Médio Integrado. Foi identificado, ao mesmo tempo, um grande potencial de resistência e recusa do Novo Ensino Médio pelos Institutos Federais que podem, inclusive, apresentarem-se como modelo a ser perseguido no caminho de uma educação secundária pública e de qualidade.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Ensino Médio Integrado. Institutos Federais. Formação Integral.

ABSTRACT

This thesis refers to impacts of the Integrated High School Reform inaugurated by Law 13.415/2017 and complemented by subsequent documents and programs in the provisioning of Integrated High Schools Courses at Federal Institutes. This reform, criticized by student and academic sectors, limits the workload of general training by establishing training itineraries and distance educations and gives a market direction to training in the New High School. Distancing itself from what is proposed as training in Federal Institutes, this research investigates the implications and consequences of Law 13.415/2017 and the posterior normative, and because of, the continuity of Integrated High Schools Courses offer by such institutions. It is hypothesized that the Federal Institutes when compelled to adhere to the reform of Secondary Education through curricular adaptations and/or establishing partnerships with other networks to offer courses that meet the technical and professional training itinerary, begins a process of deconfiguration of its priority role in offering Integrated High School courses whose objective is the comprehensive training of students. The research methodology is characterized as a qualitative approach, with an exploratory and descriptive perspective based on bibliographic and documentary study. The theoretical framework is based on the discussion of the relationship between work and education and the conception of integral training, substantiated on authors such as Antonio Gramsci, Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani, Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, Christian Laval, Nora Krawczyk and Monica Ribeiro da Silva. For the qualitative analysis, the Discursive Textual Analysis, by Moraes (2003), was used to study the documents, so that understandings could be made based on theoretical sources around Integrated High School and the impacts of the New High School on performance could be identified in the Federal Institutes actuation. Guiding documents from the National Council of Institutions of the Federal Network of Professional Scientific and Technological Education and Federal Institutes were analyzed, as well as Pedagogical Projects for courses from five Federal Institutes, one from each Brazilian Region, and data from the Nilo Peçanha Platform regarding vacancies offered in these institutions. In this way, this work identified resistance against the hierarchization of curricular components and the limitation of the workload for general training, but also adherences such as the marketing discourse focused on skills and on distance education practices. However, this does not happen homogeneously, and each campus reacts differently. The need for greater coherence between the theoretical foundation and the decisions made, which may contradict each other, was evident, demonstrating the conceptual fragility in relation to Integrated High School. At the same time, a great potential for resistance and refusal of the New Secondary Education was identified by the Federal Institutes, which could even present themselves as a model to be pursued on the path to quality public secondary education.

Keywords: Secondary Education Reform. Integrated High School. Federal Institutes. Comprehensive Training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Localização dos municípios brasileiros contemplados com pelo menos um <i>campus</i> de Instituto Federal em 2022.....	162
FIGURA 2	- Educação Profissional e Tecnológica.....	173
FIGURA 3	- Processo de definição de unidades e categorias de análise.....	231
FIGURA 4	- Processo de definição de unidades e categorias de análise dos PPCs.....	252

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- Taxa de frequência bruta e líquida à escola da população de 15 a 17 anos (em %)	100
GRÁFICO 2	- Matrículas no Ensino Médio regular por turno nas dependências administrativas estadual e privada no Brasil – 1991 a 2010	101
GRÁFICO 3	- Distribuição das matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa em 2020	113
GRÁFICO 4	- Evolução do índice de verticalização dos Institutos Federais - 2017 a 2022	169
GRÁFICO 5	- Evolução das matrículas equivalentes nos cursos que possuem um mínimo legal de oferta de vagas nos Institutos Federais - 2017 a 2022	175
GRÁFICO 6	- Evolução das matrículas equivalentes em cursos de Educação Profissional técnica de nível médio	176
GRÁFICO 7	- Evolução da porcentagem da reserva de vagas nos Institutos Federais - 2019 a 2022	177
GRÁFICO 8	- Evolução das matrículas em cursos de Educação Profissional técnica de nível médio nos Institutos Federais - 2017 a 2022	179
GRÁFICO 9	- Evolução do índice de eficiência acadêmica em cursos de Educação Profissional técnica de nível médio nos Institutos Federais - 2017 a 2022	180
GRÁFICO 10	- Número de cursos e de matrículas no Ensino Médio Integrado dos cinco <i>campi</i> que tiveram PPCs analisados realizadas em 2022	213
GRÁFICO 11	- Evolução do número de oferta de vagas em cursos técnicos e de qualificação profissional no <i>campus</i> 1 – 2017 a 2022	268
GRÁFICO 12	- Evolução do número de oferta de vagas em cursos técnicos e de qualificação profissional no <i>campus</i> 2 – 2017 a 2022	269

GRÁFICO 13	- Evolução do número de oferta de vagas em cursos técnicos e no <i>campus</i> 3 – 2017 a 2022.....	271
GRÁFICO 14	- Evolução do número de oferta de vagas em cursos técnicos e de qualificação profissional no <i>campus</i> 4 – 2017 a 2022.....	272
GRÁFICO 15	- Evolução do número de oferta de vagas em cursos técnicos e de qualificação profissional no <i>campus</i> 5 – 2017 a 2022.....	273

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Seleção de teses e dissertações – catálogo da CAPES....	31
QUADRO 2	- Dissertações e teses selecionadas do catálogo da CAPES.....	32
QUADRO 3	- Documentos e ações que orientaram a reforma educacional no Brasil - 1990 a 2021.....	88
QUADRO 4	- Comparação entre as concepções que orientam as DCNEPT (Resolução 01/2021) e que fundamentaram a educação politécnica na EPT brasileira.....	145
QUADRO 5	- Verticalização da oferta da Educação Profissional da Educação Básica à pós-graduação nos Institutos Federais.....	167
QUADRO 6	- Documentos orientadores para cursos de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais analisados.....	226
QUADRO 7	- Síntese do estudo das categorias e das unidades de análise.....	249
QUADRO 8	- PPCs analisados.....	250

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Expansão das matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais por região e Brasil - 2007 a 2017.....	28
TABELA 2	- Quantidade de municípios que possuíam uma ou nenhuma escola de Ensino Médio no ano de 2020 no Brasil.....	115
TABELA 3	- Número de unidades, cursos e matrículas por instituição da RFEPCT em 2022.....	161
TABELA 4	- Evolução de dados gerais dos Institutos Federais - 2017 a 2022.....	163
TABELA 5	- Evolução do número de cursos dos Institutos Federais - 2017 a 2022.....	164
TABELA 6	- Índice de verticalização nos Institutos Federais em 2022..	168
TABELA 7	- Número de vagas ofertadas pelo campus 1 em cursos concomitantes – 2017 a 2022.....	266
TABELA 8	- Número de vagas ofertadas pelo campus 1 em cursos subsequentes – 2017 a 2022.....	267

LISTA DE SIGLAS

ACNUR	- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ANA	- Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	- Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANRESC	- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
BIRD -	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAQ	- Custo Aluno Qualidade
CEFETs	- Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL	- Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina
CGPLI	- Coordenação Geral dos Programas do Livro
CNE/CEB	- Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CONIF	- Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPT	- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica
EBTT	- Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
FDE	- Fórum de Dirigentes de Ensino
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIC	- Formação Inicial e Continuada
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNDE	- Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação
FORUMDIR	- Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPCA	- Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	- Organizações Não Governamentais
ONU	- Organização das Nações Unidas
OREALC	- Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe
OXFAM	- Oxford Committee for Famine Relief (Comitê de Oxford para Alívio da Fome)
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	- Produto Interno Bruto
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	- Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLANFOR	- Nacional de Qualificação do trabalhador
PNQ	- Plano Nacional de Qualificação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático. A partir de 2021 passou a ser denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático, mas manteve a mesma sigla.
PNP	- Plataforma Nilo Peçanha
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PPI	- Prática Profissional Integrada
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProEMI	- Programa Ensino Médio Inovador
PROEP	- Programa de Expansão do Ensino Profissional
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT	- Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
STEAM	- Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática
UNESCO	- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNFPA	- United Nations Population Fund - Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	- United Nations Children's Fund - Fundo das Nações Unidas para Infância
VAAR	- Valor Aluno Ano por Resultados

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	21
1	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO ALVOS DO NEOLIBERALISMO.....	41
1.1	AS REFORMAS EDUCACIONAIS SOB A PERSPECTIVA NEOLIBERAL NO BRASIL: A ALAVANCADA NOS ANOS 1990.....	41
1.2	UM PARTIDO POPULAR ASCENDE AO PLANALTO: A MESCLA ENTRE A PERMANÊNCIA DA LÓGICA NEOLIBERAL E ALGUNS AVANÇOS PROGRESSISTAS NA EDUCAÇÃO.....	66
1.3	A INTENSIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO DOS GRUPOS EMPRESARIAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	72
1.4	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DO RETROCESSO DEMOCRÁTICO.....	80
2	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017: UMA RADICAL MUDANÇA DE DIREÇÃO.....	92
2.1	OS MOTIVOS, AS CONTRADIÇÕES E AS CONSEQUÊNCIAS DA REFORMA.....	92
2.1.1	Diversificação do currículo e divisão da matriz curricular.....	97
2.1.2	O discurso sobre o diálogo com a juventude e o protagonismo estudantil.....	109
2.1.3	A formação técnica e profissional no formato de itinerário formativo..	117
2.2	A LEI N° 13.415/2017 E SUA REGULAMENTAÇÃO COMPLEMENTAR: UM COESO ENTRELAÇAMENTO PARA A NOVA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO.....	121
2.2.1	A BNCC e as novas DCNs para o Ensino Médio.....	122
2.2.2	As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.....	137
2.2.3	O novo FUNDEB.....	148
3	OS INSTITUTOS FEDERAIS, O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O HORIZONTE DA CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRAL: RISCOS E DESAFIOS DIANTE DA REFORMA.....	155

3.1	A CONFIGURAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS EM POUCO MAIS DE UMA DÉCADA DE EXISTÊNCIA.....	155
3.1.1	Institutos Federais: o que são?.....	157
3.1.2	A diversidade de atuação dos Institutos Federais.....	165
3.1.3	Metas a cumprir: as obrigаторiedades na oferta de cursos e o atendimento das políticas afirmativas.....	172
3.2	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA....	182
3.3	ADESÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS À REFORMA DO ENSINO MÉDIO: INCOERÊNCIA, RISCOS E DESCAMINHOS.....	191
4	O IMPACTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	209
4.1	INVESTIGANDO O QUE ACONTECE NOS INSTITUTOS FEDERAIS: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NESTA PESQUISA.....	210
4.2	QUAIS CAMINHOS APONTAM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS?.....	214
4.2.1	As Diretrizes Indutoras: o esforço em priorizar o Ensino Médio Integrado.....	222
4.2.2	As manifestações dos Institutos Federais por meio das orientações a seus <i>campi</i>	225
4.2.2.1	Indução da oferta e fortalecimento do Ensino Médio Integrado.....	232
4.2.2.2	Integração curricular.....	236
4.2.3	Os PPCs: identificando o impacto da reforma nos cursos analisados.....	250
4.2.3.1	A formação integral nos PPCs.....	253
4.2.3.2	A integração curricular nos PPCs.....	260
4.3	O MOVIMENTO DO NÚMERO DE OFERTA DE VAGAS NAS DIFERENTES FORMAS DE OFERTA DE CURSOS DE NÍVEL MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	266
4.3.1	<i>Campus 1</i>	266
4.3.2	<i>Campus 2</i>	269
4.3.3	<i>Campus 3</i>	270

4.3.4	<i>Campus 4</i>	271
4.3.5	<i>Campus 5</i>	273
4.4	AS PISTAS SOBRE RESISTÊNCIAS E ADESÕES DOS INSTITUTOS FEDERAIS À REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS CAMPI ANALISADOS.....	274
	CONCLUSÃO	277
	REFERÊNCIAS	286

INTRODUÇÃO

A pesquisa de doutorado desenvolvida no período de março de 2020 a março de 2024, apresentada nesta tese, trabalha com o cenário instável que envolve o Ensino Médio brasileiro, bem como as consequências disso na atuação dos Institutos Federais na última etapa da Educação Básica¹.

Decorrente de um terreno legal movediço, a instabilidade do Ensino Médio se apresenta como entrave para o fortalecimento de sua configuração, organização e para a definição de suas finalidades. Localizado entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior e atendendo ao público jovem que ainda carece de formação básica, mas que também é forçado a ingressar precocemente no mercado de trabalho, o sentido Ensino Médio é deslocado pelos ventos oriundos de diversas direções. Desse modo, ora ele volta-se para uma formação geral, pensado como um passo importante para o ingresso na universidade, ora como formação profissional, de instrumentalização para uma ocupação no mercado de trabalho, ora com a alternativa de escolha, mesmo que limitada diante dos condicionantes sociais e econômicos que incidem sobre as diferentes classes sociais.

Toda essa movimentação se faz num constante tensionamento de interesses que permeiam as decisões políticas acerca do Ensino Médio. Se, por um lado existem setores preocupados com a formação integral dos jovens, de outro, há a defesa de propósitos mais utilitaristas para a dimensão econômica. Diante dessa dicotomia existe um espectro amplo de proposições, modelos e arranjos que, ao se contraporem, interferem na consolidação do Ensino Médio enquanto etapa cuja concepção esteja voltada ao direito à educação para as juventudes em suas demandas e em suas potencialidades. Nesta disputa, torna-se evidente a interferência cada vez mais incisiva do setor privado nas decisões a respeito da formação dos jovens com vistas a atender suas demandas produtivas, papel que se torna estratégico para o sucesso de seus negócios (Krawczyk, 2009).

O terreno movediço é formado por dispositivos normativos que estão vinculados ao jogo de forças desses ventos contrários numa disputa constante de

¹ Nesta tese, Educação Básica, escrita com letras iniciais maiúsculas, refere-se ao primeiro nível de educação escolar, que no Brasil engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, enquanto educação básica, escrita com iniciais minúsculas, refere-se ao que é considerado básico em termos de aprendizagem e que é diferente em cada país, tanto em termos de conteúdo quanto de tempo escolar.

construção de hegemonia. Evidência disso, são as numerosas normatizações a respeito do Ensino Médio a partir da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que o instituiu como última etapa da Educação Básica. Apesar desse importante reconhecimento que o torna essencial, básico para a formação das pessoas, seu sentido foi sendo modificado nos dispositivos normativos que se seguiram, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional técnica de nível médio, cada uma com três versões publicadas em governos distintos e que trazem direcionamentos divergentes a respeito da concepção e da organização do Ensino Médio (Silva, 2018).

A mais recente mudança na direção dos ventos teve forte impulso com a formação de uma tempestade política que culminou no impedimento de Dilma Rousseff e estabeleceu as condições para que o avanço da política neoliberal fosse mais agressivo. Na esteira da efetivação do Estado Mínimo², o governo Temer apresentou a Reforma do Ensino Médio de forma autoritária, por meio da Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, sem diálogo com a sociedade e sem debate. Pouco menos de três meses depois, em 15 de dezembro, esse mesmo governo, com apoio do Congresso Nacional, promulgou a Emenda Constitucional nº 95/2016 que estabeleceu um novo regime fiscal brasileiro para os 20 anos seguintes. Esse dispositivo legal limitava as despesas primárias, entre as quais enquadrava-se a educação, a partir do ano de 2016 determinando que, em 2017, a correção das despesas primárias fosse de 7,2% em relação às despesas do ano de 2016 e, a partir de 2018, determina que os valores das despesas do ano anterior sejam corrigidos pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) (Brasil, 2016a)³. Assim, conforme nos apontam Oliveira e Carvalho (2021), a Emenda Constitucional nº 95/2016 caracteriza um revés às metas previstas pelo Plano Nacional de Educação (PNE)

² O Estado Mínimo é defendido pelo neoliberalismo em substituição ao Estado de Bem-Estar no contexto do esgotamento do regime de acumulação fordista em que o capitalismo passa por uma reestruturação global (Gentili, 2001) e exige que as intervenções do Estado no mercado sejam mínimas. Harvey afirma que, no neoliberalismo, o Estado “deve estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados” (Harvey, 2008, p.12). Quanto ao fundo público, Oliveira (1988, p.25) denuncia o fato de, no Estado Mínimo, ele ser pressuposto apenas para o capital, pois enquanto há “o ataque aos gastos sociais públicos que intervêm na nova determinação das relações sociais de produção” verifica-se “a irredutibilidade da dívida pública nos grandes países capitalistas, financiando as frentes de ponta da terceira revolução industrial”.

³ Conhecida como Lei do Teto dos Gastos, a Emenda Constitucional nº 95/2016 foi substituída pela Lei Complementar nº 200/2023, chamada de Lei do Arcabouço Fiscal, a partir da proposta de novo regime proposto pelo governo Lula, e discutida pelo Congresso Nacional.

2014-2024, tanto com relação ao horizonte de investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) ao final do decênio, quanto na implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ) como parâmetro para o financiamento da Educação Básica. A educação sofre, portanto, num intervalo pequeno de tempo, um duplo ataque: a limitação dos recursos financeiros e uma reforma impositiva do Ensino Médio.

A investida para a reforma do Ensino Médio se deu por meio da Medida Provisória nº 746/2016, instrumento esse que deve ser utilizado pelo Presidente da República em casos de relevância e urgência, segundo o artigo nº 62 da Constituição Federal (Brasil, 1988). No documento *Exposição de Motivos*, o então Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho justifica a urgência devido ao fato de o Ensino Médio no Brasil estar em retrocesso e que, de 2003 a 2022, estima-se que a população brasileira atinja seu ápice, o que exige investimento em educação. Argumenta que falta diversificação em sua oferta, excesso de disciplinas, um currículo “extenso, superficial e fragmentado”, que não há diálogo com a juventude, com o setor produtivo e com as demandas da atualidade. Apresenta também dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apontando os baixos resultados da educação brasileira e os importantes índices de abandono dos estudos. Registra ainda, que o novo modelo de Ensino Médio está alinhado às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) (Brasil, 2016b).

Transformado na Lei nº 13.415/2017, o texto da Medida Provisória sofreu pequenas alterações, mas manteve seu teor e sua finalidade: alterar a organização curricular e o financiamento do Ensino Médio (Silva, 2018). Seguindo essa mesma lógica outras ações reforçam e embasam a dinâmica de implementação da Reforma do Ensino Médio. Em termos curriculares foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018). Houve também uma reformulação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que deixa de ser planejado e produzido por disciplinas. Com relação ao financiamento, além da Emenda Constitucional nº 95/2016, foi publicada a Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 983, de 18 de novembro de 2020, que aumenta a carga horária docente destinada ao ensino no âmbito da carreira docente do Ensino

Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Foi aprovada também a Lei nº 14.113, de 25 de novembro de 2020, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cujo decreto que a regulamenta – Decreto nº10.656/2021 - possibilita o repasse de recursos deste fundo para os Institutos Federais e instituições particulares por meio de convênios e parcerias para a oferta de educação profissional técnica de nível médio incluindo as diversas formas de oferta (Brasil, 2021a).

As mudanças trazidas pela reforma ignoram diversos aspectos que interferem no processo formativo, tais como condições físicas das escolas, de trabalho dos docentes e de aspectos mais amplos como o contexto social e econômico desigual e injusto como é o caso brasileiro. Assim, a ênfase dada à organização curricular e ao financiamento não são suficientes para alcançar o tão propalado avanço na educação ou para tornar o Ensino Médio mais atrativo para os jovens. Mas, certamente, há motivos para esse enfoque.

A atratividade para o Ensino Médio tem como solução dada pela reforma a proposição de itinerários formativos e a diminuição da obrigatoriedade para apenas três disciplinas: Língua Inglesa, como língua estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática. A nova organização curricular minora o que é considerado básico, essencial em termos de conhecimentos (Hernandes, 2019, Ramos; Paranhos, 2022). Além disso, transforma as outras disciplinas em áreas do saber e estabelece ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades reafirmados pela BNCC, documento este que define direitos e objetivos de aprendizagem. No entanto, reforça a importância dada para a melhoria dos resultados nos exames externos, intensificando-se o trabalho nessas poucas disciplinas, desvalorizando todas as outras, hierarquizando saberes e enxugando a possibilidade de acesso ao conhecimento científico.

Outro conclamado atrativo da reforma e que abrange a organização curricular seria a possibilidade de escolha dos jovens dentre cinco itinerários formativos: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V - formação técnica e profissional. Porém, a definição de quais itinerários serão ofertados será de responsabilidade dos sistemas de ensino que, cientes da dificuldade de infraestrutura e após análise das melhores possibilidades, ofertarão, provavelmente, um itinerário em cada escola, o que não corresponde com o argumento de escolha para os jovens.

O fato de ter de, necessariamente, seguir por um itinerário formativo, limita o acesso aos conhecimentos trabalhados nos outros itinerários que deveriam fazer parte da educação geral, básica, de acesso a todos. Vale destacar ainda a abertura para que parte da formação se dê a distância e em ambiente não escolar, já que a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 permite que a porcentagem da carga horária a distância, em relação a carga horária total do curso, seja no Ensino Médio diurno de até 20%, no Ensino Médio noturno de até 30% e na Educação de Jovens e Adultos de até 80%.

Com relação ao financiamento, a reforma do Ensino Médio permite a utilização de recursos públicos em repasses para a iniciativa privada nas parcerias e convênios para a oferta da educação a distância e de cursos para complementação da carga horária dos itinerários formativos, em especial, do destinado à formação técnica e profissional em seus diversos arranjos formativos. Ao invés de investir recursos públicos na escola pública, possibilita a privatização de um serviço essencial, que é a educação. Outra possibilidade se deu com a aprovação da nova regulamentação do FUNDEB, por meio do Decreto nº 10.656/2021, que consiste em firmar convênios entre redes estaduais e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio dos Institutos Federais.

É nesta esteira que os Institutos Federais passam a ver ameaçadas suas finalidades, em especial, na oferta de uma formação integral e na forma do Ensino Médio Integrado. A possibilidade de recebimento de recursos oriundos de convênios e parcerias com as redes estaduais se daria por meio da oferta de cursos concomitantes ou de qualificação profissional. Nos cursos concomitantes o estudante cursaria o Ensino Médio Regular em um estabelecimento de ensino estadual e, paralelamente, um curso técnico num campus dos Institutos Federais. Essa forma de oferta de curso técnico separa a formação básica da formação profissional. Nos cursos de qualificação profissional de curta duração também há essa divisão na formação que acontece em dois estabelecimentos de ensino com o agravante de que, para compor o itinerário formativo de formação técnica e profissional, o estudante deve frequentar vários cursos para completar a carga horária. Em ambas as possibilidades há a efetivação de dupla matrícula o que permite o repasse de recursos do FUNDEB para a instituição que oferecer a formação profissional.

Diante deste contexto, os Institutos Federais são chamados a atuar na implementação da reforma do Ensino Médio visto que, de um lado, as redes estaduais não possuem recursos financeiros e humanos para ofertar a formação profissional e,

de outro, os Institutos Federais passam por cortes sucessivos no seu orçamento. Os convênios e parcerias parecem, numa rápida análise, a solução para os dois problemas. No entanto, tal solução transfere recursos das redes estaduais para a Rede Federal, tornando-se uma alternativa para esta última de complementação de recursos e configurando-se como atrativo para que os Institutos Federais façam parte da implementação da reforma do Ensino Médio. Quanto à organização curricular fragmenta e esvazia a formação por meio de cursos técnicos desconectados da formação geral. Esse processo está na contramão ao que se propõe para os Institutos Federais e representa um enorme retrocesso do que se vinha propondo enquanto educação profissional integrada ao Ensino Médio, numa concepção de formação integral. Ao romper a integração entre formação geral e formação profissional em cursos concomitantes ou de qualificação profissional opta-se por uma formação rasa, fragmentada e pragmática para suprir a demanda de postos de trabalho simples e de baixa remuneração.

A implantação inicial dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais) se deu durante um período de movimento do terreno legal do Ensino Médio. O cenário tomava nova forma com a aprovação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que retomou a possibilidade da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Embora continuasse permitindo a oferta de formação profissional em cursos concomitantes e subsequentes, possibilitou que se avançasse na concepção curricular voltada à formação integral dos jovens e adultos brasileiros, já que essa forma também se estende à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por sua vez, inicia um processo de ampliação e interiorização a partir do ano de 2003, por meio do Plano Nacional de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em 2008 os Institutos Federais são criados pela Lei nº 11.892/2008, que reconfigura toda rede.

Diante dos desafios impostos pelo fato de agregar instituições centenárias, com institucionalidade consolidada, à nova proposta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e à nova configuração da Rede Federal, os Institutos Federais têm a estratégica tarefa de ser uma escola inclusiva, que atende a quem antes não tinha acesso a uma unidade escolar da Rede Federal, seja pelas distâncias geográficas, seja pelas condições sociais e econômicas dos estudantes. Em seus documentos oficiais, a proposta de atuação está articulada a uma formação humana integral.

Embora permeados de contradições, próprias de uma escola inserida numa sociedade capitalista, os Institutos Federais surgem como uma alternativa de educação profissional que busca superar a dualidade na educação que, historicamente, prepara a elite para postos de comando e os mais pobres para a oferta de mão de obra. Diante do reconhecimento social da qualidade de educação ofertada pela Rede Federal, os Institutos Federais são pensados de forma a contribuir de maneira individual, atuando na elevação da escolaridade proporcionada pela maioria dos cursos e também social na medida em que pretendem formar cidadão conscientes, participativos em busca da melhoria da qualidade de vida coletiva, além de trabalhar via pesquisa e extensão na busca de solução de problemas e compreensão das realidades para sua transformação.

Considerando o direito à Educação Básica pode-se afirmar que os Institutos Federais se configuraram como uma política educacional que efetivamente ampliou as oportunidades educativas. A expansão e a interiorização de seus *campi* aumentaram a oferta de matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado em todas as regiões brasileiras. Isso é comprovado pelo resultado da análise dos dados sobre escolas e matrículas do Censo Escolar disponibilizados pelo INEP, realizada em pesquisa durante o curso do Mestrado⁴. Esta pesquisa levantou que, de 2007 a 2017, levando em conta as unidades escolares que se transformariam, posteriormente, em campus de Instituto Federal e todos os *campi* que foram sendo inaugurados, houve um aumento de 341% no número total de *campi* atuando nos diversos tipos e modalidades de Educação Profissional. Essa expansão se deu num processo de interiorização da Rede Federal facilitando o acesso a quem mora no interior do Brasil.

A análise da expansão dos Institutos Federais pelas regiões brasileiras revela que o maior aumento se deu nas regiões Centro-Oeste (550%), Norte (386%) e Sul (382%). Em números absolutos, em 2017, a Região Nordeste tinha o maior número de *campi* (193). Na sequência vinha a Região Sudeste (132), Região Sul (106), Região Norte (68) e Região Centro-Oeste (65). O total de 564 *campi* estava localizado em 522 municípios de todos os estados brasileiros e Distrito Federal. Isso significa que 9,4% dos municípios brasileiros contavam com um *campus* de Instituto Federal. Destaca-

⁴ A pesquisa completa encontra-se na dissertação intitulada *Atuação da Rede Federal na ampliação do direito à Educação Básica: uma análise da oferta do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais* (Milliorin, 2018).

se, ainda, que 90,2% dos *campi* foram instalados fora das capitais dos estados, confirmando a interiorização da rede.

Em 2007, dos 128 *campi* existentes, 74 ofertavam cursos de Ensino Médio Integrado, totalizando 57,8%. Em 2017, dos 564 *campi* existentes, 471, ou seja, a porcentagem de *campi* que ofertava cursos de Ensino Médio Integrado avançou para 83,5%.

Considerando a verticalidade da oferta, isto é, que os Institutos Federais oferecem diferentes níveis e modalidades de cursos de Educação Profissional, observou-se que, do total das matrículas realizadas em 2007 nas instituições que se transformariam em unidades dos Institutos Federais, 19,7% foram efetuadas no Ensino Médio Integrado. Em 2017 essa porcentagem passou a ser de 49,5%. Quanto às matrículas, a tabela 1 apresenta os dados extraídos do Censo Escolar (2008-2018) comprovando sua expansão em todas as regiões do país.

TABELA 1 – EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS POR REGIÃO E BRASIL - 2007 A 2017

Região	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
NORTE	4136	5864	6811	8217	10837	12036	12682	14250	14440	16848	19981
NORDESTE	11395	22940	27480	31614	35706	40343	45755	48645	49211	52620	59938
SUDESTE	4097	6344	10189	14290	17524	20730	23994	25002	27867	33069	37137
SUL	1728	3964	5347	7324	10696	13507	15440	18355	20160	23432	26876
CENTRO-OESTE	1368	2109	3063	4968	7401	9063	9794	10858	12248	14540	17994
BRASIL	22724	41221	52890	66413	82164	95679	107665	117110	123926	140509	161926

FONTE: Adaptada de Milliorin (2018).

Observa-se na tabela 1 que, em todo o Brasil, houve um aumento de 613% de matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado em *campi* de Instituto Federal. A maior expansão aconteceu na Região Sul, com 1.455%. Na sequência estão: a Região Centro-Oeste com 1.215% de expansão, a Região Sudeste com 806%, a Região Nordeste com 426% e, por último, a Região Norte com 383%. Em números absolutos, por região brasileira, a distribuição de matrículas no ano de 2017 segue a mesma ordem decrescente da distribuição de *campi* observada anteriormente: Região Nordeste (59.938), Região Sudeste (37.137), Região Sul (26.876), Região Norte (19.981) e Região Centro-Oeste (17.994).

Pode-se afirmar, portanto, que houve empenho da Rede Federal na ampliação da oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado que disputam espaço, no interior dos Institutos Federais, com a oferta de cursos de qualificação profissional de

curta duração, cursos concomitantes, subsequentes, superiores e de pós-graduação. Há, inclusive, a determinação legal para que isso ocorra. A Lei nº 11.892/2008 determina que os Institutos Federais devem destinar, no mínimo, 50% das vagas para cursos de nível médio, com prioridade para os cursos integrados. Isso se configura como uma política pública de avanço na democratização do acesso à Rede Federal e de oferta de Educação Profissional que promove a elevação da escolaridade, por meio de uma forma de oferta que tem como horizonte a formação integral.

Com pouco mais de uma década de existência, passado o período de grande expansão, os Institutos Federais ainda estão em processo de consolidação dos *campi* que agora ampliam sua atuação com novos cursos. Diante de seu compromisso social, a atuação dos Institutos Federais merece acompanhamento da sociedade. No campo acadêmico, há muito o que se investigar. Desde os diferentes aspectos que configuram a atuação dos Institutos Federais, tais como as ações de ensino, pesquisa e extensão, as construções curriculares, a formação dos docentes, a atuação dos técnicos administrativos, os resultados escolares dos estudantes, até as intervenções que ameaçam seu funcionamento nos moldes pretendidos em sua criação como o financiamento em tempos de contingenciamento e aprovação de teto orçamentário, a mudança na legislação educacional, os desafios regionais, as implicações dos interesses mercadológicos.

A questão que se impõe a partir da Reforma do Ensino Médio e dos cortes orçamentários refere-se aos limites e possibilidades de continuidade dessa política pública. Esta pesquisa visa contribuir também na identificação de indicativos de continuidades e distanciamentos dos Institutos Federais na priorização da oferta de cursos técnicos na forma integrada a partir da implementação da Reforma do Ensino Médio pelo país.

No entanto, se fez necessário conhecer o que já se produziu de pesquisa sobre a qualidade da educação ofertada pelos Institutos Federais⁵. Também se faz necessário investigar se a temática dos impactos da reforma do Ensino Médio, aprovada em 16 de fevereiro de 2017 por meio da Lei nº 13.415/2017, sobre os Institutos Federais teve a atenção de pesquisadores. Torna-se, então, imperativo pesquisar sobre a produção acadêmica já realizada, ou seja, realizar a revisão

⁵ A qualidade da educação pode ser avaliada sob diferentes concepções. Desta forma, a busca foi realizada considerando apenas o termo qualidade, sem distinção de conceituação.

bibliográfica⁶. Esse levantamento bibliográfico permitiu identificar que se faz necessário investigar várias temáticas tendo os Institutos Federais como objeto de estudo, justificando a relevância dos novos trabalhos com base na ausência de pesquisa. Para este trabalho, a revisão bibliográfica teve como objetivo identificar e discutir a produção acadêmica a respeito da qualidade da educação ofertada pelos Institutos Federais, bem como as implicações da reforma do Ensino Médio na constituição dos cursos de Ensino Médio Integrado destas instituições. Para tanto, foi realizada uma investigação de caráter quantitativo e qualitativo na coleta e análise de dados.

Para realizar a pesquisa foi realizada uma busca, em janeiro de 2021, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando os descritores “Institutos Federais”, “qualidade”, “reforma do ensino médio”. Para estabelecer as relações entre os descritores foi utilizado o operador lógico booleano AND. Foram realizadas duas buscas. Na primeira, no espaço de registro da busca foi escrito: “Institutos Federais” AND “qualidade”. Na segunda, “Institutos Federais” AND “reforma do ensino médio”. Em seguida, para refinar os resultados, foi utilizado apenas o filtro quanto ao tipo de trabalho e selecionados dissertações e teses.

O número de trabalhos encontrado foi de 79. Deste total, 52 dissertações e 27 teses referem-se aos descritores “Institutos Federais” e “qualidade” e apenas uma tese aos descritores “reforma do ensino médio” e “Institutos Federais”. Esta tese já havia aparecido na busca anterior e compõe, portanto, também o conjunto das 27 teses que já haviam sido encontradas. Por isso, a análise a seguir não discriminará a escolha por busca, mas considerará a totalidade de trabalhos selecionados nos dois momentos.

Para visualização de mais dados dos trabalhos era acessada a Plataforma Sucupira com acesso no próprio Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os que apresentavam a informação de que eram trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, eram pesquisados no Google por meio do título e/ou autor (a).

Os trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram aqueles que apresentavam, em seus títulos, resumos ou palavras-chave, analisados exatamente nesta ordem, expressões que abarcassem o contexto da

⁶ A revisão bibliográfica considerada nesta tese faz parte de um trabalho mais amplo, uma pesquisa do tipo estado da arte realizada para a disciplina “Pesquisa avançada em Políticas Educacionais II”.

qualidade nos Institutos Federais, especificamente nos cursos de Ensino Médio Integrado, e, depois os que apresentassem pesquisa sobre a relação entre instituições e a reforma do Ensino Médio trazida pela Lei nº13.415/2017. Assim, foram incluídos também trabalhos de pesquisa sobre percursos de cursos ofertados, a nova institucionalidade dos Institutos Federais, expansão e interiorização da Rede Federal, desempenho dos estudantes, política curricular para o Ensino Médio que também analisaram a questão da qualidade da educação ofertada.

Para a exclusão, os critérios foram, portanto, trabalhos que investigaram educação à distância, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, carreira, trabalho e formação docente, atividade de pesquisa e extensão, assistência estudantil, atuação de técnicos administrativos, sustentabilidade, programas de qualificação profissional, atendimento educacional especializado ou trabalhos que não implicavam na abordagem da qualidade da educação.

Englobando os achados das duas buscas foram selecionados 17 trabalhos, sendo 15 dissertações e apenas duas teses. Foram, então, extraídas as informações que alimentaram a ficha de registro (quadro 1):

QUADRO 1 - SELEÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CATÁLOGO DA CAPES

Tipo de trabalho de conclusão/ano:	
Autor(a):	Orientador(a):
Instituição:	
Programa:	Linha de pesquisa:
Título:	
Resumo:	
Palavras-Chave:	

Fonte: Elaboração da autora.

Cada trabalho selecionado teve sua ficha. Os dados registrados passaram, então, a ser analisados. O quadro 2 apresenta a coletânea de informações a respeito do contexto da produção acadêmica: tipo de trabalho, título, autor (a), ano, instituição, orientador (a), programa de pós-graduação e linha de pesquisa.

QUADRO 2- DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS DO CATÁLOGO DA CAPES

Tipo de trabalho, título e autor(a)	Ano	Instituição e orientador(a)	Programa de pós-graduação e Linha de Pesquisa
Dissertação 1 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE INDICADORES EDUCACIONAIS ESPECÍFICOS Rachel Pereira Dornelles	2011	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA Olgamir Francisco de Carvalho	EDUCAÇÃO Área de concentração: Políticas públicas e gestão da educação
Dissertação 2 OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA BAHIA APÓS A IMPLANTAÇÃO DO IFET BAIANO Márcio Luis Bastos da Silva	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO Celia Regina Otranto	EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Área de Concentração em Educação Agrícola
Dissertação 3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INTERIORIZAÇÃO: O CASO DE VOLTA REDONDA COMO EXPRESSÃO DO NACIONAL Aline Moraes da Costa	2011	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO Eveline Bertino Algebaile	EDUCAÇÃO Área de Concentração: Processos formativos e desigualdades sociais
Dissertação 4 AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO PLANO DE EXPANSÃO DA REDE FEDERAL NA QUALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO SEGUNDO INDICADORES DE DESEMPENHO Solange Marlene Thomaz	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE Fernanda Cristina Barbosa Pereira Queiroz	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO Estratégia e qualidade
Dissertação 5 OS CAMINHOS DO ENSINO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM NOVO PARAÍSO-RR Taliana Souza Barreiros	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO Flavio Anicio Andrade	EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Formação docente e políticas para a educação agrícola
Dissertação 6 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (INSTITUTO FEDERAL) COMO NOVA INSTITUCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (ÉPT): UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE REDE DE POLÍTICA PÚBLICA Maria da Gloria dos Santos Laia	2013	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA Bernardo Kipnis	EDUCAÇÃO Políticas públicas e gestão da educação
Dissertação 7 POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 2000: O QUE PENSAM OS PROFESSORES? Shirley Carmem da Silva	2013	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS Denise Silva Araújo	EDUCAÇÃO Estado, políticas e instituições educacionais
Dissertação 8 A INFLUÊNCIA DOS ATRIBUTOS DA QUALIDADE DO SERVIÇO EDUCACIONAL PARA RETENÇÃO DE ALUNOS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL Clarisse Cordeiro Medeiros	2015	FUCAPE FUNDACAO DE PESQUISA E ENSINO Antonio Lopo Martinez	ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS Contabilidade e gestão estratégica

Dissertação 9 EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO IFES CAMPUS ITATIBA Felipe Alexandre Lima Fernandes dos Santos	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO Joao Batista Rodrigues de Abreu	EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Metodologia do ensino e da pesquisa para a educação agrícola
Dissertação 10 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO NO IFPR DE TELÊMACO BORBA/PR: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA Helaine Christina Oliveira de Souza	2017	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA Angela Maria de Sousa Lima	SOCIOLOGIA Ensino de Sociologia
Dissertação 11 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO TECNOLOGIA DE GOVERNAMENTO Rodrigo Klassen Ferreira	2017	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL Karla Schuck Saraiva	EDUCAÇÃO Currículo, ciências e tecnologias
Dissertação 12 EDUCAÇÃO E MÉTODO DE ENSINO: A RELAÇÃO ENSINO APRENDIZAGEM PELO VIÉS DOS ESTUDANTES Alexandre Carvalho Acosta	2017	UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE Adelcio Machado dos Santos	DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE Desenvolvimento, sociedade e educação
Dissertação 13 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A TRAJETÓRIA DE ALUNOS COM DIFICULDADES ESCOLARES Vanilza Valentim dos Santos	2018	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ Nerli Nonato Ribeiro Mori	EDUCAÇÃO Ensino, aprendizagem e formação de professores
Dissertação 14 O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: SABERES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES Anelise Volkweiss	2018	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL Jose Luis Schifino Ferraro	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Aprendizagem, ensino e formação de professores em ciências e matemática
Dissertação 15 POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO: SENTIDOS DE EDUCAÇÃO NO IFMT DE PRIMAVERA DO LESTE (MT) Eliane Aparecida da Silva	2018	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO Erika Virgilio Rodrigues da Cunha	EDUCAÇÃO Formação de professores e políticas públicas educacionais
Tese 1 FATORES ENDÓGENOS E EXÓGENOS QUE AFETAM O DESEMPENHO DE INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: OS CASOS DA BAHIA E DO ESPÍRITO SANTO Nilton de Santana dos Santos	2018	UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR Amilcar Baiardi	TERRITÓRIO, AMBIENTE E SOCIEDADE Territorialidade, desenvolvimento social e meio ambiente
Tese 2 A CONSTRUÇÃO POLÍTICA E NORMATIVA DO IFSP: A GARANTIA DO DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA E O CONFLITO COM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 Marcelo Velloso Heeren	2019	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA) Marta Leandro da Silva	EDUCAÇÃO ESCOLAR Política e gestão educacional

Fonte: Elaboração da autora.

Constatou-se pouca produção que analisa, de forma mais ampla, o conjunto dos Institutos Federais. Sobressaem-se estudos com uma única ou poucas unidades. Os estudos de caso e a pesquisa sobre realidades locais são importantes porque revelam aspectos, demandas e possibilidades locais. No entanto, a compreensão do funcionamento de uma política educacional necessita também da análise da totalidade para que sejam identificados os desafios e as potencialidades a fim de que as disparidades não sejam de origem institucional, e que a educação ofertada seja de qualidade para todos⁷, independentemente da região em que se localiza, da origem da instituição, pois, no caso dos Institutos Federais, a rede é única. Essa concentração da atenção do pesquisador em realidades locais produz foco maior em realidades específicas que podem ser alargadas por outras pesquisas de maior abrangência.

Observou-se também que os Institutos Federais são analisados enquanto instituição inovadora fazendo com que os pesquisadores se debrucem na análise documental que deu origem e que normatiza seu funcionamento (dissertações 3, 4, 7, 9, 10, 11, 13, 15 e teses 1 e 2). A guinada política vivenciada a partir de 2016 tem construído um cenário ameaçador para a continuidade de muitas ações, reduzindo investimentos, alterando concepções educacionais que orientam a legislação da educação brasileira. Os Institutos Federais, por exemplo, vêm sofrendo diminuição em seus recursos financeiros, ano a ano. No caso do Ensino Médio, a reforma produzida pela Lei nº 13.415/2017 pode trazer alterações na configuração dos cursos, no financiamento das instituições, na relação entre as redes de ensino. A forma de assimilação desta lei pelos Institutos Federais pode ou não se configurar como um momento de mutação na política de oferta de Ensino Médio Integrado nessas instituições. A reforma é recente e ainda está na fase de início de implementação. Isso, provavelmente é um dos motivos de pouca produção acadêmica sobre o assunto. No entanto, o período de defesa das teses e dissertações selecionadas está compreendido entre os anos de 2011 e 2019 o que indica não se relacionarem diretamente à implementação da Reforma do Ensino Médio.

⁷ A educação de qualidade para todos tem como referência conceitual nesta tese a qualidade social da educação. Este conceito de qualidade, de acordo com Silva (2009), parte do entendimento de educação como prática social e ato político e considera a interferência de fatores internos e externos à escola para a referência da qualidade da educação escolar. A partir do conhecimento do contexto (desde os mais amplos até os da realidade local, nas dimensões socioeconômicas e culturais) e das expectativas da comunidade escolar a educação de qualidade social almeja “assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos” (p.225).

Os títulos das 17 produções oferecem uma compreensão da distribuição das temáticas, que são diversas. Pode-se identificar dois trabalhos sobre percurso de cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) (dissertações 5 e 10), quatro trabalhos sobre currículo (dissertações 11, 12, 14 e 15), quatro que tratam da expansão da Rede Federal (dissertações 3, 4, 7 e 9), dois sobre a institucionalidade (dissertações 2 e 6), dois sobre o desempenho dos estudantes (dissertações 8 e 13), dois sobre fatores e indicadores de qualidade (dissertação 1 e tese 1) e um sobre a reforma do Ensino Médio (tese 2).

A reforma do Ensino Médio está em movimento. O acompanhamento de sua implementação permite compreender sua lógica, suas contradições, os mecanismos de apoio e de resistência sob diferentes aspectos. Permite também compreender suas consequências em relação às produções de sentido, as compreensões dos envolvidos sobre o processo de reforma. É, pois, um momento rico de análise da política educacional.

O conhecimento acerca das reformas educacionais e das políticas curriculares, de seus enunciados, das normas que prescrevem, e que têm como objetivo definir rumos para a formação humana, é, no entanto, imprescindível, sobretudo quando é possível estudá-la em pleno movimento, isto é, em seu **acontecendo**, pois deste modo pode-se flagrar as contradições do discurso oficial e, ao mesmo tempo, captar o modo como este discurso é apropriado pelos educadores. Pode-se, assim, visualizar o alcance da reforma e mesmo que esta não chegue a alterar a totalidade das práticas educativas, produz mudanças, gera novos discursos e novas práticas que necessitam ser conhecidas, analisadas, problematizadas, e que permitem dimensionar os impactos que pode causar sobre a formação que se processa no interior da escola (Silva, 2017, p.55-56, grifo da autora).

O acompanhamento do movimento que acontecerá diante da reforma permite possibilidades de investigação sobre os impactos dessas mudanças nos cursos de Ensino Médio Integrado ofertados nos Institutos Federais. O momento de escrita desta tese foi de muita efervescência, visto que houve mudança no governo federal e as disputas quanto ao Ensino Médio foram retomadas pelo movimento de revogação da reforma. Dessa forma, a fim de contextualização para o leitor, o presente trabalho analisa as normativas e documentos publicados até o primeiro semestre de 2023.

No caso desta pesquisa, o movimento analisado será o que acontece no interior dos Institutos Federais, procurando captar os impactos da reforma do Ensino Médio na consolidação dos cursos integrados, formato esse de Ensino Médio que a ela se contrapõe. Tais impactos podem se dar com diferentes nuances uma vez que

toda a normativa da reforma envolve aspectos curriculares, de organização e oferta dos cursos, possibilidades de parcerias com outros sistemas de ensino e sua relação com o financiamento, adoção de livros didáticos com propostas que destoam da concepção de formação dos Institutos Federais.

O tema articula-se à linha de pesquisa de Políticas Educacionais na medida em que abre a possibilidade de realização de investigação a respeito das políticas voltadas ao Ensino Médio, bem como de consolidação da Rede Federal de Ensino, via Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, especificamente no que tange à Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Perpassa pela investigação sobre políticas curriculares voltadas à última etapa da Educação Básica, um cenário de embates de interesses diversos que compõem a sociedade e que acabam dando tom à formulação e implementação de políticas educacionais.

Enuncia-se, pois, o problema de pesquisa por meio da seguinte questão: Quais são as implicações e decorrências da Lei nº 13.415/2017 e da normativa posterior e em consonância a ela, na continuidade da oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado pelos Institutos Federais?

Considerando todo o contexto de adversidades impostas por uma política econômica neoliberal e, como decorrência, pela adoção de políticas públicas de concepção mercadológica de educação e pelo desmonte dos serviços públicos, esta pesquisa orienta-se pela hipótese de que os Institutos Federais, ao serem impelidos a aderir à reforma do Ensino Médio por meio de adaptações curriculares e/ou estabelecendo parcerias com outras redes para a oferta de cursos que atendam o itinerário formativo de formação técnica e profissional, iniciam um processo de desconfiguração de sua atuação prioritária na oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado que têm como objetivo a formação integral dos estudantes.

Diversos pesquisadores, tais como Ferretti, Silva (2017); Motta, Frigotto (2017); Silva (2018); Esquinsani, Cruz Sobrinho (2020); Silva, Scheibe (2017), Ramos (2017), Lourenço (2021), Simões (2017); Ramos, Frigotto (2016), Cunha (2017), Gonçalves (2017), Costa, Coutinho (2018), Ciavatta (2021), Araújo (2018), Hernandez (2020); Lavoura, Ramos (2020); Kuenzer (2017, 2020), têm apontado que a Reforma do Ensino Médio promove um prejuízo na formação dos jovens ao limitar o acesso aos conhecimentos e deturpa a concepção de educação dos Institutos Federais na medida em que são impulsionados a ofertar a Educação Profissional na forma de

itinerário formativo por meio de cursos concomitantes, desfazendo seu esforço na atuação em cursos integrados. Representa, assim, uma ameaça à continuação dos Institutos Federais enquanto política pública que oferece condições para uma educação diferenciada, inclusiva e integral.

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo principal identificar e analisar os impactos da Reforma do Ensino Médio materializada na Lei nº 13.415/2017 e complementada por documentos e programas subsequentes na oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. São objetivos específicos desta pesquisa:

- discutir sobre as disputas que envolvem o projeto de educação da juventude brasileira e que se manifestam nas divergências entre a concepção que embasa a reforma do Ensino Médio e a concepção de Ensino Médio Integrado;
- analisar os documentos institucionais que norteiam o planejamento e as orientações nos Institutos Federais sobre concepções e oferta de cursos técnicos;
- identificar os mecanismos de adesão ou resistência à política curricular presente na reforma do Ensino Médio nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais;
- investigar o movimento de oferta de vagas nesses campi, nas diferentes formas de oferta de cursos de nível médio;
- analisar sobre os principais aspectos de fortalecimento, bem como de fragilidade, na consolidação do Ensino Médio Integrado enquanto oferta prioritária nos Institutos Federais.

Em termos metodológicos, esse estudo realiza uma análise qualitativa numa perspectiva exploratória e descritiva a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Os documentos que formam o *corpus* de investigação foram estudados por meio da abordagem da Análise Textual Discursiva de Moraes (2003), mediante a utilização dos seguintes procedimentos/instrumentos:

- revisão bibliográfica: foram estudados diversos textos por meio da revisão bibliográfica, tais como livros, artigos, teses, dissertações para a elaboração da fundamentação teórica;
- pesquisa documental: foram realizados levantamento e investigação de documentos que impliquem orientações e normativas institucionais sobre a

oferta de cursos e vagas, entre os quais diretrizes, notas técnicas e resoluções internas, alterações nos Projetos Pedagógicos de Curso e ainda a movimentação de oferta de vagas por meio dos dados disponibilizados na Plataforma Nilo Peçanha.

Por meio da análise documental e dos dados da Plataforma Nilo Peçanha foi observado o impacto da Lei nº 13.415/2017 e das ações governamentais decorrentes (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, a BNCC, FUNDEB) tais como: alteração curricular, parceria com outras redes, mudança na oferta de vagas nas diferentes formas de curso (aumento de vagas em cursos concomitantes, por exemplo). No caso de identificação de mudanças, foram analisadas suas implicações na configuração do Ensino Médio Integrado. A pesquisa abrange um *campus* dos Institutos Federais de cada uma das cinco regiões brasileiras com maior número de matrículas nos cursos de Ensino Médio Integrado e que pertencem a instituições que possuem documento orientador para a indução desses cursos. Outro critério de seleção é que os Projetos Pedagógicos de Curso dos *campi* sejam posteriores à publicação da Resolução CNE/CP nº1/2021.

Recorreu-se à Análise Textual Discursiva para realizar o processo analítico qualitativo dos documentos disponibilizados pelos Institutos Federais referentes aos desdobramentos das *Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), bem como dos PPCs. Este tipo de análise é realizada por meio de um ciclo composto por três elementos: desmontagem dos textos ou processo de unitarização, estabelecimento de relações ou categorização e captura do novo emergente ou comunicação (Moraes, 2003). O objetivo é que surjam novas compreensões dos textos analisados que possam ser comunicados na sequência. No caso desta tese, a Análise Textual Discursiva auxilia na identificação dos impactos da reforma do Ensino Médio nos Institutos Federais presentes em seus documentos.

Com o conjunto dos dados buscou-se identificar os mecanismos de resistência e os aspectos que fragilizam a manutenção da oferta de cursos de Ensino Médio Integrado investigando as respostas dadas pelos Institutos Federais a partir

das ações efetivadas diante dos documentos oficiais na configuração dos cursos e os possíveis desdobramentos na oferta de vagas nos cursos técnicos.

Esta tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda a perspectiva neoliberal como indutora, em geral, das reformas educacionais no país. Intercalando eventos e orientações globais e a reforma educacional que acontece a partir da década de 1990 no Brasil, discorre-se sobre a interferência do setor econômico nas políticas educacionais dos países.

O segundo capítulo discute a Reforma do Ensino Médio como projeto de educação para os jovens brasileiros em articulação com as demandas do setor produtivo e de organismos internacionais. Apresenta a análise sobre os dispositivos legais e normativos que compõem a reforma, possibilitando a preparação do terreno para sua implementação por meio de políticas e programas que convergem entre si nesta direção. Destaca e analisa a lógica bem como as contradições presentes nos documentos analisados e suas consequências na organização e no currículo dos cursos de Ensino Médio, além do distanciamento da formação integral como horizonte a ser perseguido.

O terceiro capítulo aborda os Institutos Federais como *lócus* privilegiado para uma formação mais integral e de resistência à reforma do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que são diversos os mecanismos trazidos pelas novas normativas que podem fragilizar sua oferta. Inicia discorrendo sobre a construção da configuração dos Institutos Federais em pouco mais de uma década de existência. Aborda seus objetivos, suas finalidades e seus compromissos legais analisando-os de acordo com os dados atuais disponíveis. Infere-se durante a discussão sobre os Institutos Federais os reflexos que a reforma do Ensino Médio pode imprimir na oferta de cursos de Ensino Médio Integrado feita por estas instituições. Apresenta-se também nesse capítulo a concepção de Ensino Médio Integrado adotada pela Rede Federal como um caminho a ser construído. Discutem-se, então, os riscos de abandono da concepção de formação integral e integrada e da redução da oferta de vagas em cursos de Ensino Médio Integrado num processo de desconfiguração dos Institutos Federais.

O quarto capítulo descreve os impactos da Reforma do Ensino Médio nos Institutos Federais. A análise inicia-se pela investigação do posicionamento da Rede Federal por meio de documentos do CONIF e os documentos decorrentes elaborados por cada Instituto Federal a fim de orientar seus respectivos *campi*. Na sequência,

analisa-se o que apontam os Projetos Pedagógicos de Curso dos campi selecionados para esta pesquisa a fim de se identificar adesões e resistências à nova legislação. Por último, investiga-se nestes mesmos *campi* como se comporta a oferta de vagas no período analisado em decorrência da Reforma do Ensino Médio. Com esse conjunto de informações, o capítulo se encerra com um panorama sobre as principais ameaças presentes no interior dos Institutos Federais que indicam a potencialidade de desconfiguração dessas instituições e os indicativos de reforço e defesa do Ensino Médio Integrado.

1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO ALVOS DO NEOLIBERALISMO

Este capítulo aborda os principais elementos que configuraram a reforma educacional empreendida a partir dos anos de 1990, especificamente no que se refere à Educação Básica, com a finalidade de contextualizar as interferências dos organismos internacionais e analisando as principais políticas e direcionamentos dados à educação no Brasil. Essa retomada dos anos de 1990 é necessária porque passados 30 anos, sua lógica, ora intensamente, ora de forma desacelerada, ainda permanece na elaboração de políticas educacionais. Revisita-se aqui a produção acadêmica da época a fim de identificar os vínculos ideológicos que permanecem impregnados nas discussões a respeito das políticas educacionais.

É também abordada, no decorrer do capítulo, a política de Educação Profissional uma vez que está entrelaçada, principalmente, com a última etapa da Educação Básica, objetivando discutir a interferência das disputas entre a concepção de formação humana em geral e de formação profissional em particular. A partir deste entrelaçamento, o Ensino Médio sofre diferentes direcionamentos que influenciam no processo formativo das juventudes.

O texto está dividido em quatro seções correspondentes a quatro períodos a partir da década de 1990 até a Lei 13.415/2017 e seus desdobramentos normativos cuja análise procura obedecer a ordem cronológica da publicação de documentos de organismos internacionais de forma paralela às políticas educacionais brasileiras identificando nos movimentos das reformas educacionais as influências de um pensamento hegemônico global para a educação sob a lógica neoliberal.

1.1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS SOB A PERSPECTIVA NEOLIBERAL NO BRASIL: A ALAVANCADA NOS ANOS 1990

A reforma do Estado a partir da lógica neoliberal resulta em mudanças na administração pública e no planejamento, desenvolvimento e implementação de políticas públicas, entre elas a educação. Tal reforma faz parte de um processo de reestruturação do capitalismo no qual a globalização, de acordo com Ball (2008), se caracteriza como fator importante de influência na economia, na educação e nas culturas dos países em desenvolvimento. O autor define a globalização como “a

hiperintensificação dos fluxos mundiais de capital, de pessoas, de métodos de produção, de bens, de políticas, de formas culturais e de ideias” (Ball, 2008, p.60).⁸ No caso do fluxo de políticas, destaca que sua origem se dá nos países industrializados e se espalha pelo globo, sendo produzidas por organizações internacionais, tais como o Banco Mundial e o FMI, regionais como a União Europeia e a Cooperação Econômica Ásia-Pacífico e também por Estados individuais. Tanto as políticas econômicas quanto as sociais desenvolvidas a partir de então passaram a se configurar como mecanismo de adaptação à globalização na tentativa de “aumentar a capacidade de reação das empresas, diminuir a pressão fiscal sobre os rendimentos do capital e os grupos mais favorecidos, disciplinar a mão de obra, baixar o custo do trabalho e aumentar a produtividade (Dardot; Laval, 2016, não paginado). Hobsbawm (1995), no capítulo *As Décadas de Crise* da obra *A Era dos Extremos*, discorre sobre os problemas econômicos nos tempos de globalização e suas consequências à atuação do Estado-nação. Destaca a multiplicação de organizações internacionais de coordenação global de diferentes assuntos e o protagonismo de organismos financeiros internacionais, em especial, do FMI e do Banco Mundial, que ganharam autoridade para impor políticas aos países pobres. Nesta direção, Coraggio (1998) destaca o poder econômico do Banco Mundial como interventor das políticas em diversos países:

O BM tem uma grande força, que não deriva da clareza, oportunidade, precisão teórica, metodológica ou científica das suas ideias, mas do poder econômico que exerce, em conjunto com o Fundo Monetário Internacional, como alavanca para impor ou sugerir com grande dureza as políticas para os governos da América Latina. Essa alavanca se apoia na dívida externa e na dependência financeira de nossos países, na grande incerteza quanto à nossa futura inserção no mercado mundial e no simples fato de que, se essas organizações não endossam as políticas públicas, os mercados de capitais se fecham para nós ou se tornam mais caro (Coraggio, p.50, 1998).⁹

A educação torna-se prioridade para o Banco Mundial que, segundo Coraggio (1998), deixa de atuar especificamente em projetos, em geral da área social e passa

⁸ Texto original: la hiperintensificación de los flujos mundiales de capital, de personas, de métodos de producción, de bienes, de políticas, de formas culturales y de ideas.

⁹ O BM tiene gran fuerza, que no se deriva de la claridad, la oportunidad, la precisión teórica, metodológica o científica de sus ideas, sino del poder económico que ejerce, en conjunto con el Fondo Monetario Internacional, como palanca para imponer o sugerir con gran dureza las políticas para los gobiernos de América Latina. Esa palanca se apoya en la deuda externa y la dependencia financiera de nuestros países, en la gran incertidumbre con respecto a nuestra futura inserción en el mercado mundial, y en el simple hecho de que, si esos organismos no avalan las políticas públicas, los mercados de capitales se nos cierran o encarecen.

a atuar em setores mais complexos. No caso da educação vinculam a reforma institucional do sistema educacional ao sistema de política social não se limitando a reformas macrocurriculares, mas interferindo também nas estruturas político-administrativas do sistema de gestão da educação.

A imersão dos países da América Latina na ideologia neoliberal se deu de forma precursora pelo Chile e foi expandida aos demais países a partir do “Consenso de Washington”, designação que remete às diretrizes ou recomendações de política econômica de caráter neoliberal acordadas e sistematizadas em encontro realizado naquela cidade em 1989 que reuniu representantes do governo norte-americano e de vários outros países, do FMI, do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (Silva Júnior; Sguissardi, 2013). Tais recomendações prescreviam, de acordo com Saviani (2020), um rigoroso equilíbrio fiscal a partir de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, uma rígida política monetária para se alcançar a estabilização, além da desregulação dos mercados financeiro e do trabalho, privatizações e abertura comercial.

Dardot e Laval (2016) consideram o “Consenso de Washington” uma formulação condensada de um sistema de regras que vinham sendo postas em prática desde a década de 1970, compondo o que os autores chamam de *sistema disciplinar mundial*. Esse sistema estabelece disciplina monetária e orçamentária configurando “a nova norma das políticas anti-inflacionárias no conjunto dos países da OCDE e nos países do Sul, que dependem do crédito do Banco Mundial e do apoio do FMI” (Dardot; Laval, 2016, não paginado). As recomendações contidas no “Consenso de Washington”¹⁰ foram inicialmente impostas como condicionalidades das agências internacionais de financiamento para liberação de empréstimos e, posteriormente, incorporadas ao pensamento das elites econômicas e às políticas dos países da América Latina (Saviani, 2020). O argumento de que tais recomendações seriam a saída para que a economia dos países saísse da crise mostrou-se enganoso visto que seus resultados, na maioria dos casos, foram desastrosos.

¹⁰ Entre as dez recomendações da nova norma mundial, encontramos: disciplina orçamentária e fiscal (respeito ao equilíbrio orçamentário e diminuição dos descontos obrigatórios e taxas de impostos), liberalização comercial, com supressão das barreiras alfandegárias e fixação de taxas de câmbio competitivas, abertura à movimentação de capitais estrangeiros, privatização da economia, desregulamentação e criação de mercados concorrenciais e proteção aos direitos de propriedade, em particular à propriedade intelectual dos oligopólios internacionais. (Dardot; Laval, 2016, não paginado, nota 17).

As “terapias de choque” sufocaram o crescimento com taxas de juro muito elevadas, arruinaram a produção local expondo-a sem cautela à concorrência dos países mais desenvolvidos, muitas vezes agravaram a desigualdade e aumentaram a pobreza, reforçaram a instabilidade econômica e social e submeteram essas economias “abertas” à volatilidade dos movimentos de capitais. A intervenção do FMI e do Banco Mundial visava a impor o quadro político do Estado concorrencial, ou seja, do Estado cujas ações tendem a fazer da concorrência a lei da economia nacional, seja essa concorrência a dos produtores estrangeiros, seja a dos produtores nacionais (Dardot; Laval, 2016, não paginado).

Os Estados da América Latina acabam reagindo de formas diversas e em diferentes ritmos com relação a essa adaptação. No entanto, em comum, adota-se uma visão empresarial para a atuação do Estado, o que resulta, segundo Dardot e Laval (2016), em abalo ao reconhecimento de direitos sociais vinculados ao *status* de cidadão e secundariza a garantia da soberania das nações. Nesse sentido, Batista (2011) afirma que os Estados priorizam a harmonia nas relações com as instituições multilaterais que se tornam disseminadoras da lógica neoliberal pelo planeta inserindo no vocabulário que rege as políticas públicas conceitos como: “empreendedorismo, competência, empregabilidade, eficiência, eficácia, competitividade e produtividade” (p. 52). Assim, segundo o autor, além de orientar e disciplinar a organização dos sistemas econômicos/financeiros, essas instituições ampliaram sua atuação desenvolvendo, financiando, orientando e supervisionando também projetos de políticas sociais efetivando convênio com os governos nacionais.

O início da implementação do neoliberalismo no Brasil se deu na década de 1980, período este marcado por grandes turbulências dentre as quais o processo de redemocratização, de reestruturação produtiva, de altos índices inflacionários, recessão econômica, endividamento externo. Na onda de inserção no mercado mundial, necessária para a sobrevivência numa economia globalizada, o país teve condicionada a abertura dos mercados a essas recomendações do “Consenso de Washington” assim como à renegociação da dívida externa (Motta, 2008). Para Batista (2011), a década seguinte, de 1990, expôs um processo de inserção passiva do Brasil na economia mundial, quando houve o abandono da ação estatal no setor produtivo, privatizações e submissão aos organismos multilaterais o que não implicou ganhos para o país, pois:

[...] a política econômica dos anos de 1990, ao seguir o receituário neoliberal do FMI, do Bird e do BID, colocou o país na contramão do crescimento econômico, gerando desemprego, precarização e miséria para a maioria da classe-que-vive-do-trabalho. Registre-se, ainda, que apenas uma reduzida

parcela dos trabalhadores conseguiu inserir-se em empregos formais que são mais exigentes em termos de qualificação profissional (p.60).

Diante desta situação e dos movimentos antiglobalizantes que se eclodiram em vários países, a coesão social e o equilíbrio internacional estavam ameaçados fazendo com que setores dominantes, temerários das consequências para a manutenção do regime de acumulação, concluíram no final da década de 1990 que era necessário adotar mecanismos de intervenção extra econômicos expressos nas “políticas de desenvolvimento do milênio”¹¹ (Motta, 2008). Houve, durante os anos de 1990, um movimento de encontros e produção de documentos a fim de se pensar alternativas políticas para amenizar os problemas sociais, em especial, o agravamento da pobreza e das desigualdades sociais decorrentes das orientações macroeconômicas (Motta, 2007).

Nos anos 1990, era através da teoria do capital humano e das ideologias da empregabilidade, meritocracia, equidade, igualdade de oportunidades que se buscava dar coerência às políticas macroeconômicas. Em vista da realidade que desponta essas ideologias já não estavam cumprindo tal função. Com isso, para o novo milênio novos conceitos são introduzidos: capital social, governabilidade, solidariedade, confiança, privação de capacidades, igualdade de escolha, desenvolvimento sustentável (Motta, 2007, p.6, grifo da autora).

Para Jimenez e Mendes Segundo (2007), o papel atribuído à educação na erradicação à pobreza se dá numa “equação esquizofrênica”, pois integra um projeto maior de reprodução do capital que se afasta da “consideração pelas complexas determinações da realidade, as quais, como postulou Marx, para além de qualquer economicismo, são engendradas através de uma relação dialética entre a materialidade e a ação consciente dos homens” (p.132). Há, de acordo com as autoras, um deslocamento tanto da explicação da realidade quanto de sua transformação do campo do trabalho e das relações de classe para o da política, do comportamento e vontades individuais em favor das forças conservadoras que pretendem conservá-la. Assim, sem tocar nas responsabilidades da estrutura do

¹¹ Tais políticas derivam da *Declaração do Milênio*, documento aprovado pela ONU em setembro de 2000, em Nova York que define metas conhecidas como *Objetivos de desenvolvimento do Milênio*. De acordo com Jimenez e Mendes Segundo (2007), este documento atribuiu grande importância à educação tida como meta específica e como instrumento para atingir as outras metas, em especial no combate à pobreza.

capital, desvia-se o foco das reais causas da pobreza atribuindo à educação a ação transformadora da realidade.

Na esteira da subordinação às instituições internacionais, o campo da educação passa a ser norteado pela lógica do mercado agora globalizado e altamente competitivo. À educação é lançada à luz dos holofotes aos que analisam a grave situação da crise do capitalismo e que projetam planos para o novo milênio, pois passa a ser entendida como saída para problemas sociais, como a pobreza e a violência, e fator de desenvolvimento econômico. Torres (2001) define, em linhas gerais, no trecho citado a seguir, o motivo pelo qual a última década do século passado representa um marco de mudanças na educação global.

A década de 1990 se caracterizou por uma reativação da educação e de sua importância em escala global e por uma grande uniformidade da política e da reforma educacional também em escala global, no marco da globalização e da hegemonia do modelo e do pensamento neoliberal (Torres, 2001, não paginado).

A atenção centraliza-se na Educação Básica necessária para a formação do trabalhador e responsável pelo desenvolvimento de competências exigidas pelo mercado tal como propala a teoria do capital humano resgatado e adaptado ao contexto do capitalismo global (Batista, 2011). Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) depreendem que essa centralidade na Educação Básica, em especial na Educação Fundamental, que se dá principalmente nos países subdesenvolvidos, justifica-se pelo entendimento de que ela passa a ter “como função primordial desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizadora) e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente, sofisticado” (p.115-116). A educação, de acordo com Jimenez e Mendes Segundo (2007), é entendida, neste contexto, como propulsora da equidade dentro de uma concepção de ação individualizada em contraposição da busca pela igualdade e da organização coletiva e tem a tarefa de:

[...] promover a cidadania e a inclusão social e, mais do que tudo, o ajuste dos indivíduos e dos países às exigências do novo milênio, vindo à luz no seio de uma ordem mundial globalizada, transmutada pela mágica da revolução tecnológica, numa sociedade da informação e do conhecimento (Jimenez; Mendes Segundo, 2007, p. 124).

A cidadania é compreendida, sob a ótica neoliberal, dentro desta concepção individualizada em que “a igualdade é exercida no mercado (o Estado não deve interferir) conforme as **habilidades e competências** de cada um” (Leher, 2000, p.160, grifos do autor). Para Frigotto (2001), o abandono da defesa da democratização e da igualdade expressa a tese básica neoliberal de Hayek, segundo a qual, esse caminho levaria à servidão e é a liberdade do mercado que faz a justiça premiando os mais capazes.

Quanto ao poder de influência das organizações internacionais observa-se a influência mais intensa no desenho das políticas educacionais pelo mundo das agências do setor econômico, em especial o Banco Mundial que atua como “arquiteto principal” (Torres, 2001), mas também o BID e a OCDE. A UNESCO, enquanto organização especializada em educação, vem tendo seu papel diminuído nas reformas educacionais, “não só em termos de financiamento da educação, mas, sobretudo, no que diz respeito ao limite mais preocupante na conceituação e orientação de prioridades da educação” (Akkari, 2017, p.942). Assim, a educação tornou-se um dos temas geradores de encontros e de produção de documentos organizados por organismos internacionais ligados à economia e que interferiram nas políticas educacionais de países em desenvolvimento, como os da América Latina. Krawczyk e Vieira (2010) salientam que a adesão destes países à reforma educacional se deu a partir da criação do convencimento sobre a necessidade do conhecimento instrumental como condição para sua inserção competitiva no mercado mundial, o que é caracterizado por Leher (2003) como uma política conservadora e neocolonial. Além disso, segundo Krawczyk e Vieira (2010), a necessidade de racionalizar os investimentos e a gestão pública imposta aos países pelo neoliberalismo exigia a reforma do Estado que, por consequência, traria significativas mudanças educacionais sem considerar a realidade de cada país.

Akkari (2011) também critica esse caráter homogeneizador dos modelos educacionais disseminados. Assevera que esse processo chamado de internacionalização das políticas educacionais faz circular conceitos e “boas práticas” entre os países, fazendo com que caiba o questionamento se ainda existem políticas nacionais de educação. Para o autor, esse processo inclui, para além das recomendações dos organismos internacionais, relatórios e estudos comparativos internacionais, tais como o PISA da OCDE e estabelecem um confronto desigual entre países. Para ilustrar, Akkari exemplifica:

[...] Assim, a Finlândia aparece, após seus excelentes resultados no Pisa, como o *Eldorado* das boas políticas educacionais. A capacidade de regulação e a margem de manobra é notoriamente diferente entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento. Os países da África Subsaariana aparecem por sua vez como os mais permeáveis às influências externas sobre suas políticas educacionais, mas também como os menos preparados para regulá-las (Akkari, 2011, p.16).

A reforma do Estado¹² é imposta aos países periféricos como condicionalidade do Banco Mundial e do FMI e fomenta políticas que privilegiam a esfera privada em relação à pública e intensifica a condição capitalista dependente dos países, tal como sublinha Leher (2003). Para o autor, os governos que mergulham na reforma se utilizam, em termos de gestão, de mecanismos para driblar as “armadilhas da democracia”, como por exemplo, criando Agências Reguladoras e conselhos da sociedade civil cuja composição, formas de escolha e atribuições favorecem a representatividade do capital, além de permitir a atuação de ONGs financiadas por organismos internacionais e corporações em políticas sociais, fenômeno este observado no Brasil a partir da década de 1980. A educação não estava imune e também teve sua reforma.

As recomendações internacionais orientavam a reconfiguração da relação entre o Estado e a sociedade por meio da implementação de políticas de descentralização na gestão da educação e de incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública. Tais recomendações pretendiam tornar a política educacional compatível com as medidas de minimização das responsabilidades dos Estados nacionais e dos recursos públicos aplicados nas áreas sociais. Nesta perspectiva, a organização e gestão do sistema educacional e da escola foram dimensões privilegiadas nas reformas do setor na América Latina durante a década de 1990. (Krawczyk; Vieira, 2010, p.10)

A educação é chamada à reforma que, no Brasil se dá, de acordo com as autoras, a partir da segunda metade da década de 1990 visando “consolidar uma nova forma de gestão da educação e da escola e, ao mesmo tempo, reverter o exíguo

¹² No Brasil, a Reforma do Estado ocorreu durante o Governo Fernando Henrique Cardoso sob o comando de Luiz Carlos Bresser-Pereira, então ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Bresser-Pereira (1996) afirma que a reforma tinha como objetivos: “a curto prazo, facilitar o ajuste fiscal, particularmente nos estados e municípios, onde existe um claro problema de excesso de quadros e, a médio prazo, tornar mais eficiente e moderna a administração pública, voltando-a para o atendimento dos cidadãos” (p.23-24). Defendia, para tanto, a substituição da forma de administração pública burocrática à gerencial em resposta à crise do Estado da década de 1980 e à globalização da economia.

atendimento do ensino fundamental e médio bem como os altos índices de fracasso e evasão escolar” (Krawczyk; Vieira, 2010, p.12).

A reconfiguração do papel do Estado com a institucionalização do Estado mínimo resultou, no caso da educação, em um processo de centralização – descentralização pelo qual não só mudou a histórica relação federativa no país como também atribuiu um novo papel ao Estado, à iniciativa privada e à pessoa física na educação. A descentralização era uma característica constituinte da educação formal no Brasil, porém, com a Reforma Educacional, sofreu uma forte regulamentação que afetou a distribuição de responsabilidades e atribuições entre os diferentes níveis de governo - estados e municípios - e a redistribuição de recursos em cada estado da federação. (Krawczyk; Vieira, 2010, p.12-13)

De acordo com Leher (2000), a descentralização que está vinculada à lógica da autonomia se deu sob “a crítica ao Estado centralizado, autoritário, burocrático e ineficiente” e a exaltação da sociedade civil como esfera do livre mercado e alternativa a esse Estado. O autor cita que os temas descentralização e autonomia aparecem em todos os documentos do Banco Mundial, da década de 1990, que tratam da educação, da ciência e da saúde. A descentralização se apresenta, segundo o autor, inicialmente transferindo as responsabilidades e o custeio de políticas da União para os estados e municípios tal como é o caso, no Brasil, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) instituído em 1996 e transformado em FUNDEB, em 2007, quando passou a englobar toda a Educação Básica. Ela pode, no entanto, segundo o autor, assumir posteriormente a forma de transferência completa do “serviço” para a “comunidade”. Já a centralização é identificada na tomada de decisões político-educacionais tomadas pelos governos que, por sua vez, limita as negociações com alguns setores que podem ser nacionais ou internacionais e exclui a sociedade do debate (Krawczyk; Vieira, 2010). Para Leher (2000), a centralização do poder decisório mantém-se a fim de garantir o controle político-ideológico da educação e pode ser constatado na definição de políticas curriculares, de avaliação em larga escala e de formação de professores. O autor exemplifica o processo de centralização-descentralização com o caso da Educação Básica. Neste caso, o governo federal centraliza o poder nas decisões relacionadas às políticas e descentraliza a responsabilidade da oferta para estados e municípios que contam com menos recursos financeiros. Outro exemplo de descentralização de responsabilidade foi o estímulo dado, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC),

ao trabalho voluntário nos estabelecimentos de ensino por meio dos Projetos Família na Escola e Amigos da Escola (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

A descentralização chegou até as unidades escolares. De acordo com Oliveira, Vieira e Augusto (2014), abarcou as dimensões administrativa, financeira e pedagógica ampliando a autonomia para os profissionais da educação, mas, também, acrescentando-lhes funções e intensificando a sua responsabilização pelos resultados educacionais. Para os autores, a descentralização da educação, adotada a partir da reforma do Estado, tem como referencial a lógica privada norteadora das reformas educacionais da década de 1990 e resultou numa “transferência de responsabilidades dos órgãos centrais e intermediários para os locais e implica um movimento de repasse direto de ações do sistema para as escolas (p.534-535). Segundo Krawczyk e Vieira, (2010) a autonomia, no caso das unidades escolares, limitou-se à administração de problemas e à captação de recursos que se deu com a participação da comunidade convocada a auxiliar as escolas em consonância com o modelo de gestão de Qualidade Total, modelo este importado da empresa toyotista. As autoras destacam ainda a produção da relação de competitividade entre as escolas na concorrência de recursos governamentais e privados e o conseqüente aumento das desigualdades educacionais.

O Estado brasileiro vai assumindo o caráter gerencialista e regulador almejado pela reforma dos anos 1990 e a educação acompanha esse processo de “modernização”. Tal como atenta Laval (2019), a modernização, pretensamente neutra e que valoriza a técnica, acaba por transformar a escola alterando sua organização, seus valores e suas finalidades. Definem-se objetivos que “são independentes das forças sociais, econômicas e ideológicas que envolvem a escola” promovendo a ilusão de que os problemas são de ordem técnica (Lava, 2019, não paginado). E é sob essa ótica que a escola deve voltar-se aos desejos dos usuários, buscar a eficiência e o bom desempenho e submeter-se a avaliações para que haja o gerenciamento de ações e dos resultados obtidos.

No âmbito das referências simbólicas, o **gerencialismo** vem pouco a pouco tomando o lugar do humanismo como sistema de inteligibilidade e legitimidade da atividade educacional, justificando a importância cada vez maior dos administradores, dos especialistas e dos estatísticos. Esse gerencialismo constitui um sistema de razões operacionais que busca ser o portador do significado da instituição pelo simples fato de que tudo parece ter de ser racionalizado segundo o cálculo das competências e a mensuração dos desempenhos (Laval, 2019, não paginado, grifo do autor).

O documento referência para as políticas educacionais globais adotado por boa parte dos países em desenvolvimento é a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*¹³, de 1990, resultado de reuniões e conferências que culminaram na Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. O evento foi financiado pela UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial e teve a participação de 155 governos, agências internacionais, ONGs, associações profissionais e personalidades de destaque mundial no campo educacional. Ele demarcou, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), as ações a serem empreendidas por nove países com maior taxa de analfabetismo e avaliadas pela UNESCO durante a década de 1990 e que foram avaliadas no Fórum Mundial de Dakar, no Senegal, no ano 2000. Esse grupo, chamado de *E9*, era formado por Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Em 1993, esse grupo de países denominados *E9* renovou seu compromisso com a Declaração de Jomtien em Nova Delhi na Índia cujo documento oficial é a *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*.

De acordo com Libâneo (2012), no documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990, explicitam-se as características básicas das políticas para a educação defendidas pelo Banco Mundial, quais sejam:

a) reducionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento; c) a educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores) (Libâneo, 2012, p.19).

¹³ De acordo com o documento, necessidades básicas de aprendizagem “compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo” (UNESCO, 1990).

Libâneo (2012) chama a atenção para o fato de o documento trazer um tom humanista e democratizante, mas que traz conceitos apropriados pelas políticas globais oriundas dos organismos internacionais assumindo significados coerentes com a visão economicista do Banco Mundial. Para o autor, as políticas educacionais que se seguiram a esse documento indicam a instrumentalização da educação para a reestruturação capitalista ou para a sociabilidade capitalista e de direito. A interferência na educação trouxe, nas palavras de Jimenez e Mendes Segundo (2007), “mudanças devastadoras”, uma vez que transportam critérios empresariais e mercadológicos aos padrões de financiamento e formas de gestão, às definições curriculares, aos processos avaliativos e de formação docente. O direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído, de acordo com Libâneo (2012), pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência e à escola atribuem-se as seguintes características:

a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar) (Libâneo, 2012, p.20).

A ideia de que a educação é um processo que se dá durante toda a vida é reforçada posteriormente em outro documento produzido entre 1993 e 1996, chamado Relatório Delors, por ser resultado do trabalho da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, comandada por Jacques Delors e convocada pela UNESCO. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) destacam que o Relatório amplia os objetivos da educação e superdimensiona seu potencial e também recomenda a utilização das possibilidades educativas presentes em diferentes âmbitos da sociedade como na profissão, na cultura, nos meios de comunicação. Para atender a amplitude dos novos objetivos educacionais o Relatório adotou o conceito de educação ao longo da vida e definiu os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 1999). Esse documento transformado em livro, cujo título é *Educação: um tesouro a descobrir*, influenciou a reforma curricular no Brasil fundamentando diversos documentos da reforma entre os quais as Diretrizes Curriculares Nacionais dos anos 1990 e os

Parâmetros Nacionais Curriculares. Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que a finalidade de educação adotada por este e outros documentos norteadores das reformas “seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta”, daí a origem das competências presentes na reforma curricular brasileira, base das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Silva (2008), por sua vez, aponta a influência do Relatório na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais que adotam os quatro pilares da UNESCO.

Delors, já no prefácio da publicação, traz à tona a discussão sobre a educação secundária questionando se seria este o “mal-amado” nos debates sobre educação que apresenta vários problemas, tais como: massificação do ensino, a angústia dos que concluem cursos profissionais e “a obsessão de acesso ao ensino superior, como uma questão vital” (Delors, 1999, p.23). Afirma, ainda, que após a Conferência de Jomtien considerar essencial a educação básica (Ensino Fundamental no Brasil), a educação secundária assumia, então, o caráter de urgência. Em que pese o direito de escolha dos jovens na continuidade de estudos após a Educação Básica, essa afirmação, ao utilizar o substantivo “obsessão”¹⁴, infere que o desejo da formação superior não cabe a boa parte da população e que, quando isso acontece, torna-se um problema. Além disso, naturaliza o grande funil para a chegada à universidade. Como solução para esses problemas, o Relatório sugere ampla diversificação da oferta de opções para que sejam valorizados os diferentes talentos, diminua o insucesso escolar e evite o sentimento de exclusão e de ausência de futuro nos adolescentes. Destaca-se, ainda, que o Relatório sugere a flexibilização do tempo da educação secundária e realização de parcerias com empregadores.

Entre as diferentes vias oferecidas aos jovens devem constar as clássicas, mais voltadas à abstração e conceitualização, mas também outras que, enriquecidas pelas vantagens da alternância entre a vida escolar e a vida profissional ou social, permitam a revelação de outros talentos e gostos. Em qualquer dos casos, haverá sempre que estabelecer pontes de ligação entre essas possibilidades de realização, de modo a corrigirem-se os frequentes erros de orientação.

Além disso, na opinião da Comissão, a perspectiva de poder regressar a um ciclo de educação ou de formação, mudaria o clima geral, assegurando a cada adolescente que seu destino não está definitivamente traçado entre os catorze e os vinte anos (Delors, 1999, p.23).

¹⁴ Significados do termo obsessão: 1- Ato ou efeito de importunar ou vexar. 2- Impertinência excessiva. 3- MEDICINA, PSICOLOGIA: Perturbação causada por uma ideia fixa involuntária que leva o doente à execução de determinado ato. 4- ANTIGO, ANTIQUADO: Perseguição diabólica, sugestão atribuída à influência do demônio. Fonte: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=8ae89>.

A diversificação na oferta da educação secundária sugerida no Relatório procura atender as possibilidades de formação de diferentes demandas e públicos. Também prevê, diante da rapidez no mercado de trabalho, a flexibilidade para mudanças de rumo profissional. Isso indica uma formação aligeirada, básica, que pode ser acessada por quem não tem no seu destino uma carreira. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) identificam, na orientação para a diversificação da educação secundária, o caráter elitista.

No âmbito regional, Frigotto e Ciavatta (2003) explicitam que a influência dos organismos internacionais se enraizou com a criação de organismos apoiadores, tais como, a Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina (CEPAL), que atua no âmbito econômico e a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC), que atua especificamente na educação. Estes organismos atuam como orquestradores do plano hegemônico educacional do capital entre os países da região. Dessa forma, também tiveram importante influência nas reformas educacionais na América Latina e no Caribe.

Em 1990, a CEPAL apresentou o documento *Transformación productiva con equidad* que, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011):

Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica (p.53).

O documento é de caráter econômico e visa apresentar aos governos dos Estados membros da CEPAL, numa reflexão pós-crise dos anos de 1980, uma proposta para o desenvolvimento dos países da América Latina e o Caribe, a partir do decênio dos anos de 1990. Dá ênfase à capacitação de trabalhadores como fator para o crescimento e a equidade, além de contribuir para o aumento da competitividade e das oportunidades de desenvolvimento individual e coletivo. Reforça a necessidade de preparar recursos humanos que tenham a capacidade de adaptação às mudanças do setor produtivo, a combinação de conhecimentos ou habilidades específicas com versatilidade geral. No caso da educação infantil, fundamental e média, o documento aponta como orientações prioritárias para o desenvolvimento educacional: a difusão

de sistemas formais ou não formais de atenção pré-escolar, a incorporação de jovens e adultos na alfabetização, a incorporação de toda a população em idade escolar a um ciclo básico, a introdução de critérios de exigência e seleção acadêmicas nos níveis de ensino posteriores à educação básica, uma concepção de educação média de múltiplas diferenciações e especializações (CEPAL, 1996).

Outro documento emanado pela CEPAL intitula-se *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, de 1992 que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), fomentava a vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento com o objetivo de estabelecer condições educacionais por meio de capacitação e também da incorporação científica e tecnológica para a transformar as estruturas produtivas na América Latina e Caribe e, assim, avançar na equidade social. “Em síntese, a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização) (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 53). Outro aspecto destacado pelas autoras é a novidade na concepção do termo equidade que, no campo da educação, passa a ser atrelado a, além da questão do acesso, também à qualidade da oferta e na eficácia nos mecanismos de inclusão dos que estão de fora dos processos de formação e de capacitação.

Em comum, esses documentos recomendavam orientações a serem seguidas pelos países na década de 1990 com forte ênfase na relação entre a educação e o desenvolvimento econômico e social. Estratégias e metas foram apresentadas em sintonia com o pensamento neoliberal. No Brasil, a partir de então, o alinhamento a tais recomendações ficou notável nos rumos dados à política educacional e nos atores que passaram a ter voz nas discussões, surgindo, inclusive um novo ator: os grupos empresariais.

O Brasil da década de 1990 é um país com uma nova Constituição, a Constituição Cidadã, aprovada em 1988, em tempos de efervescência dos movimentos sociais e de redemocratização política. Esse processo é atropelado pelo neoliberalismo que respinga sua interferência nas reformas na carta magna e passa por cima dos debates que mobilizaram diversos movimentos e entidades educacionais em torno da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A alavancada neoliberal se beneficiou do ambiente de insatisfação generalizada quanto aos problemas sociais e econômicos herdados do período da ditadura militar (Krawczyk;

Vieira, 2010), assim como ao Estado Autoritário (Leher, 2000). O movimento de reformas e emendas nos dois textos de lei segue até os dias atuais com mudanças que, em geral, acompanham as necessidades impostas pelo capital¹⁵ e disseminadas pelo receituário dos organismos internacionais assumidos pelas esferas federal, estadual e municipal.

Em território nacional, a implementação das orientações da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* iniciou-se nos governos Collor e Itamar Franco, com a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos*, publicado em 1993, alinhado às orientações daquele documento. Silva (2008) destaca que esse primeiro plano já apontava que o modelo de formação humana seria atrelado à lógica econômica e adotaria como referencial o desenvolvimento de competências, baseado em “padrões de aprendizagem” que garantiriam a aquisição de conteúdos e competências básicas por todos. O Plano Decenal define ainda, de acordo com a autora, a fixação de conteúdos mínimos de abrangência nacional que seriam somados às especificidades locais a serem definidas pelos diferentes sistemas de ensino, o que foi incorporado à LDB e que deu origem, mais tarde, aos Parâmetros Curriculares Nacionais e aos mecanismos de avaliação nacional.

Foi, no entanto, a partir do governo de FHC que o Plano Decenal tomou forma no contexto da reforma educacional nacional. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) afirmam que “Com este plano, o Brasil acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (p.52). As autoras também destacam a influência das orientações de Jomtien nos anteprojetos da LDB, marcadamente no que se refere ao financiamento e à privatização enquanto também eram publicados decretos, resoluções e medidas provisórias¹⁶ que alinhavam paralelamente a política educacional ao acordado na conferência. Em termos de ampliação, Jimenez e Mendes Segundo (2007) destacam que a LDB determina, em seu artigo 87, parágrafo primeiro, que a elaboração do PNE seja elaborado em

¹⁵ No caso da LDB, ver o artigo *O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram*, de Dermeval Saviani (2016) trabalho no qual o autor realiza levantamento das modificações sofridas por esta lei durante os 20 anos de sua vigência, sendo algumas pontuais e outras mais abrangentes. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>. Quanto às reformas constitucionais Roberto Leher, em artigo intitulado *Reforma do Estado: o privado contra o público* (2003) analisa a conformação das reformas ao receituário neoliberal. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1924>.

¹⁶ Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam que o governo FHC, empenhado na reforma educacional, promulgou uma série de documentos em ritmo acelerado deliberando sobre todos os níveis de ensino.

sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e que o Estado brasileiro:

[...] vem, de fato, praticando a contenção dos gastos com a educação pública, priorizando, mesmo assim avaramente, o ensino fundamental, lançando o ensino médio e o superior à arena da privatização, além de fazer jorrar suas graças financeiras pelos cofres das empresas privadas de ensino superior, como vem sendo denunciado em plenas medidas (Jimenez; Mendes Segundo, 2007, p.125).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) asseveram que o governo FHC tinha a educação como detentora de um papel importante no desenvolvimento econômico deixando claro, em documento intitulado *Questões críticas da educação brasileira*¹⁷, de 1995, que “o que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo” (p.65). Esse pensamento demonstra coerência com a propalada ação salvacionista da educação no contexto da imposição concorrencial do capitalismo global. Demonstra, também, a transição do conceito de formação para a cidadania do âmbito social que passa pela apropriação do conhecimento, para o âmbito economicista que tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades. É no contexto do atendimento das exigências globais que a modernização e a qualidade da educação acentuam a importância na eficiência, adota o critério de competência e secundarizam a questão da universalização e da ampliação quantitativa do ensino (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Para Batista,

[...] a educação e a formação que se conforma com a reforma decorrente da reestruturação produtiva e o neoliberalismo, tem por objetivo a constituição de um novo tipo de homem, ou seja, o sujeito social trabalhador palatável e útil ao capital. Nesse sentido, a lógica das competências satisfaz plenamente a necessidade do capitalismo manipulatório reestruturado (Batista, 2011, p.202).

A noção de competências, de acordo com Silva (2008), mesmo fluida e ambígua nos diversos documentos oficiais, torna-se referência para a reforma curricular da Educação Básica no Brasil – indo para além da formação para o trabalho, isto é, generalizada para as outras modalidades de ensino -, bem como para a avaliação dos sistemas escolares. A autora aponta que a reforma educacional dos

¹⁷ O documento pode ser acessado em:

http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=18293.

anos 1990 já em seus primeiros passos, isto é, no Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, adota o referencial de competências como modelo de formação humana articulando-a à lógica e às demandas do mercado de trabalho. Como desdobramento, as DCNs demandadas pela LDB/1996 para os diferentes níveis e modalidades de ensino passam a constituir, de acordo com Silva (2008), com seus respectivos Pareceres e Resoluções, a base legal da reforma, assumindo o caráter prescritivo, normativo e obrigatório. Tais normativas, ao serem elaboradas no auge da discussão sobre competências, configuraram-se mecanismos de sua divulgação.

Assim, o governo FHC, em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), implementou no campo curricular as *Diretrizes Curriculares Nacionais*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) e os *Referenciais Curriculares* que, juntos, abrangeram orientação para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, Formação de Professores e Educação Profissional. No caso do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, os PCNs tiveram protagonismo, uma vez que, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), reorientaram as DCNs e tornaram-se base para avaliação em larga escala, produção de livros didáticos e formação dos professores. Silva (2008) também ressalta essa importância dada aos PCNs visto que eles se configuram como proposta, não sendo de cumprimento obrigatório, mas que, no entanto, foram os documentos mais acessados pelas escolas.

Quanto à caracterização do ensino obrigatório, o texto da LDB aprovado em 1996 mantém os oito anos de Ensino Fundamental, sem ampliação, portanto, do tempo escolar, a não ser com relação aos dias letivos que passaram de 180 para 200 dias. Como avanço, houve a definição de que a Educação Básica é composta pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o que aumentou a reivindicação pela ampliação da obrigatoriedade e de financiamento. Considerar a Educação Infantil e o Ensino Médio como etapas da Educação Básica foi um progresso parcial visto que não incluiu sua obrigatoriedade. No caso do Ensino Médio o compromisso atribuído ao Estado pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996, foi garantir a universalização do Ensino Médio gratuito. No campo do financiamento, implementou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que, como o próprio nome indica, destinava-se apenas ao Ensino Fundamental. A permanência das crianças na escola e o combate à pobreza articularam ações que resultaram em programas, tais como:

Acorda Brasil! Tá na hora da escola!, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático, Bolsa Escola (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

A política educacional dos anos de 1990 foi marcada, no Brasil, pela influência externa de cobrança com relação à qualidade da educação e pela defesa da esfera privada como modelo de eficiência, o que causou enfraquecimento dos serviços públicos e a privatização de serviços educacionais, em especial, na educação superior (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). No governo FHC, iniciou-se o processo de adoção de avaliações em larga escala já que, na política de resultados que também foi incorporada pela LDB, foram instituídos processos de avaliação nacional da educação, com a utilização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) instituído ainda em 1990, e a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998. Os resultados destas avaliações se configuraram em produtores de *ranking* para competição entre instituições e não como processo de análise para encaminhar medidas de melhoria na qualidade educacional. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) enfatizam que esse processo promoveu uma distribuição maior de recursos para as escolas consideradas melhores devido a sua colocação nesse *ranking*, o que gera maior procura em determinadas escolas e a conseqüente diferenciação entre instituições. Em que pese a necessidade de constante avaliação das ações implementadas pelos sistemas de ensino bem como da transparência tanto do financiamento quanto das informações tudo isso se dá dentro de “uma cultura global de testes e prestação de contas (*accountability*) que norteiam a concepção de qualidade (Akkari, 2017).

De acordo com Cunha (2000), desde o início dos anos 1990 o Banco Mundial realizou recomendações a respeito da Educação Profissional explícitas no documento *Educação Técnica e Formação Profissional*¹⁸ que defende a separação entre educação e a capacitação justificada pela especificidade de cada uma nos aspectos administrativos e pedagógicos. Ainda segundo Cunha (2000) o documento recomenda a concentração da Educação Profissional ao fim da etapa secundária de escolarização, a retirada da responsabilidade das escolas técnicas do Ministério da Educação e deslocando, assim como em outros documentos do BIRD, a formação profissional da instituição escolar considerada “inadequada para a qualificação da força de trabalho, além de mostrar uma preocupação para com a possibilidade de se

¹⁸ BIRD. Educación técnica y formación profesional: documento de política. Washington, DC, 1992.
BIRD. Educational sector strategy. Washington, DC, 1999.

gerar insatisfação social devido à existência de desempregados com certificados e diplomas” (Cunha, 2000, p. 50). Baseado em estudo de David Wilson¹⁹, o autor destaca que as reformas educacionais relacionadas à Educação Profissional nos anos 1990 na América Latina moveram-se no ritmo da globalização da economia e expressaram-se a partir de três mudanças: Descentralização, setorização e privatização.

A **descentralização** consiste em diminuir a atuação das instâncias superiores do poder público na gestão dos sistemas nacionais de educação técnico-profissional em favor de entidades de caráter regional ou local, não estatais, preferencialmente. A **setorização** consiste na fragmentação das iniciativas de educação técnico-profissional conforme cada setor da economia, determinada pelas frações do mercado de trabalho, abandonando-se as políticas gerais de formação. A **privatização** consiste na transferência da administração das instituições públicas de educação técnico-profissional para empresários, com a participação ou não de trabalhadores e do Estado, além do que aquelas agências denominam de “diversificação das fontes de financiamento”. Esta é entendida como a substituição do financiamento público pelo privado, seja mediante a venda de produtos e serviços aos empresários, seja mediante o pagamento do aprendizado pelos próprios alunos, diretamente ou via financiamento (Cunha, 2000, p.51, grifos nossos).

Vale destacar os embates travados no Brasil sobre a Educação Profissional já que, até então, poderia estar integrada ao Ensino Médio. O texto da LDB/1996, mesmo procurando preservar o caráter unitário destacando como função do ensino médio tanto a “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental” quanto “a preparação básica para o trabalho e a cidadania” (Brasil, 1996), acaba permitindo a continuidade da separação entre formação geral e formação profissional em diferentes redes de ensino e se distanciando da concepção de educação integral. De acordo com Manfredi (2017), a reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional durante os governos FHC resultou de um processo histórico de disputas político-ideológicas presentes na sociedade brasileira e que envolveu o debate de projetos do governo, de trabalhadores e empresários²⁰.

¹⁹ WILSON, David. N. Reforma de la educación vocacional y técnica en América Latina. Santiago de Chile: Preal, s.d.

²⁰ No âmbito do Governo Federal existiam dois projetos distintos: o do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Técnico – Senete (a partir de 1995 nomeada de Secretaria da Educação Média e Tecnológica – Semtec), e outro do Ministério do Trabalho, por meio do Sefor – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. No âmbito da sociedade civil, várias entidades de profissionais da educação, de pesquisa, ONGs e entidades do movimento popular e sindical organizaram-se no Fórum em Defesa da Escola Pública, forjando outras propostas e projetos. O mesmo ocorreu entre os setores empresariais que se organizaram por meio de suas entidades para elaborar suas propostas (Manfredi, 2017, p.77).

O texto da LDB/1996 aprovado e resultante dos embates entre essas vozes difere-se em vários aspectos dos textos iniciais originados das discussões que vinham sendo realizadas por educadores, desde a promulgação da Constituição de 1988, e que tinham como perspectiva a escola unitária por meio da qual o Ensino Médio enquanto Educação Básica, não limita precocemente a formação humana com a restrição da escolaridade ou do acesso ao conhecimento (Ramos, 2017). Difere-se, assim, da Carta de Goiânia, documento este resultante da IV Conferência Brasileira de Educação realizada em 1986 e das discussões dos pesquisadores da relação Trabalho e Educação que não contemplava a Educação Profissional (Ramos, 2017). Considerando a necessidade de vincular a educação à prática social e tomar o trabalho como princípio educativo defendiam que:

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (Ramos, 2017, p.38).

No entanto, de acordo com Ramos (2017), o diálogo com a sociedade impeliu a inserção da formação profissional no Ensino Médio contemplado no texto de relatoria de Jorge Hage. Fruto de uma discussão mais progressista que defendia uma concepção próxima da politecnia, esse projeto defendia que o Ensino Médio deveria contemplar a educação mais geral associada às bases da educação tecnológica e politécnica. A educação profissional, por sua vez, teria a educação geral como eixo, garantindo o caráter unitário da formação em nível médio sendo ampliada a carga horária destinada à oferta de disciplinas e atividades profissionalizantes.

Diante do tensionamento entre as propostas de formação unitária e politécnica e as de adaptação às necessidades mercadológicas e neoliberais, o texto da LDB/1996 adotou uma visão de Ensino Médio voltada à formação para a vida e separado da Educação Profissional, determinando que o Ensino Médio deveria garantir a formação geral e quando esta estivesse atendida, poderia ser ofertada a formação profissional, porém, sem delimitar modalidades de ensino ou carga horária. O texto final aprovado distanciou-se das propostas de educadores, pesquisadores e

movimentos sociais e aproximou-se “muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil” (Manfredi, 2017, p.81).

A histórica dualidade, característica marcante na educação secundária, se faz mais evidente por meio do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que fragmenta a educação profissional, criando um outro sistema de ensino profissionalizante, tornando-a independente da educação básica e constituindo níveis específicos. São eles: o básico, destinado à qualificação independente de escolaridade prévia; o técnico, para alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio; o tecnológico, corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica e é destinado a egressos do Ensino Médio e técnico. De acordo com Kuenzer (2006), o Decreto nº 2.208/1997 atendeu o acordo firmado entre o MEC e o Banco Mundial. Sob o argumento de que a educação básica deve ser universalizada – garantindo-se oito anos de escolarização -, fortalecida a fim de melhorar a produtividade e a flexibilidade da força de trabalho e priorizada pelos governos em termos de investimento, o Banco Mundial, em seus diversos documentos, assume, segundo Batista (2011), um posicionamento contencionista, desresponsabilizando o Estado da obrigatoriedade por outros níveis de ensino e também pela Educação Profissional de nível técnico. Alinhado a essa diretriz o Decreto nº 2.208/1997 separou o Ensino Médio da Educação Profissional, que passaram a não ter equivalência, nem integração, mantendo a dualidade de formação dos jovens de acordo com a classe social a que pertencem. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) com o aumento da demanda de vagas no Ensino Médio devido à política de correção de fluxo no Ensino Fundamental, como saída para não aumentar o repasse de recursos da União para a última etapa da Educação Básica, o governo FHC fomentou parcerias com estados e comunidades, além de convênios com empresas, responsabilizando-se apenas por investimentos básicos a partir de recursos oriundos do Banco Mundial.

O governo FHC publicou ainda a Portaria MEC nº 646/1997 limitando as matrículas em Ensino Médio Integrado a apenas 50%, constituindo-se, conforme Frigotto e Ciavatta (2003), num instrumento coercitivo, pois vinculava-o ao aporte de recursos conforme houvesse adesão a esta normativa. Assim, o governo federal desincumbiu-se de investimento de recursos financeiros na educação profissional desestimulando e até impossibilitando sua oferta na rede pública de ensino.

Acompanhando o entendimento do Relatório Delors de que o acesso à Educação Superior não é uma necessidade para todos, a profissionalização pós-Ensino Médio conteve a expansão de demandas de vagas para cursos universitários.

No caso da oferta de cursos de nível médio em Escolas Técnicas Federais, o Decreto nº 2.208/1997, de acordo com Kuenzer (2010), interrompeu a atuação histórica de décadas na oferta de Educação Profissional pública de qualidade que preparava tanto para o acesso ao emprego quanto à universidade. Havia crítica de que as escolas federais tinham um alto custo e promoviam uma educação elitizada, atendendo um número reduzido de estudantes. A partir do Decreto nº 2.208/1997 essas escolas passam a oferecer cursos de profissionalização apenas nas formas concomitantes e subsequentes ao Ensino Médio.

Teve especial protagonismo na política de formação profissional o Ministério do Trabalho e Emprego que articulou, segundo Manfredi (2017), “as necessidades de formação com a elaboração de planos estaduais, com a construção de parcerias entre instâncias governamentais e com as diferentes entidades executoras” (p.99). O principal projeto desse ministério foi o Plano Nacional de Qualificação do trabalhador (PLANFOR) que visava o desenvolvimento de ações de qualificação e requalificação de trabalhadores por meio de cursos de aproximadamente 60 horas de duração. De acordo com Manfredi (2017), esse plano movia-se na direção da integração entre Educação Básica e Educação Profissional de maneira complementar uma da outra. No entanto, a própria carga horária demonstra que a formação se baseava em cursos rápidos e fragmentados. Moraes (2001) reconhece o alcance que esses cursos tiveram com relação ao território nacional e às regiões mais pobres. Reconhece também o desenvolvimento de alguns projetos de qualidade que fugiram ao formato deste programa e que foram por ele financiados. Porém, adverte que programas derivados, tais como os Planos Estaduais de Qualificação e os cursos de Educação Profissional Básica:

[...] ressentem-se da ausência de um plano de formação continuada, consistindo na organização de cursos isolados, dispersos, de curta duração, dissociados da educação básica, que realizam a requalificação meramente adaptativa dos trabalhadores ao mercado de trabalho (Moraes, 2001, p.28).

Outro programa de destaque foi o Programa de Expansão do Ensino Profissional (PROEP), este sob responsabilidade do MEC, por meio da Secretaria de

Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego e financiado com recursos do BID e do governo federal. O objetivo deste programa era melhorar a qualidade e adequação da educação Profissional quanto ao mercado de trabalho e, para isso, era constituído de ações para a expansão e melhoria de infraestrutura, para a capacitação de técnicos e docentes e, ainda, adequação de currículos (Manfredi, 2017). De acordo com Moura (2010), o programa visava reestruturar a Rede Federal de Educação profissional em termos de ofertas educacionais, de gestão, assim como em suas relações empresariais e comunitárias, para que pudesse angariar recursos financeiros. O autor destaca ainda, que o acesso aos recursos deste programa implicava coerência com a reformada Educação Profissional, não permitindo a inclusão de ações que envolvessem o Ensino Médio, o que reforçava a separação entre este e a Educação Profissional, além do afastamento da Rede Federal da educação Básica. Vale lembrar que este programa teve início após a publicação do Decreto nº 2.208/1997 e da Portaria MEC nº 646/1997, a fim de reestruturar o financiamento da Rede Federal que passa a ter adaptado seu papel na Educação Profissional e a consequente diminuição dos recursos financeiros. Para Moraes (2001), o PROEP era coerente com o ideário de Estado Mínimo pois transferia a responsabilidade das políticas públicas de educação para a iniciativa privada.

[...] Analisando-se as instruções normatizadoras da realização de convênios com escolas, observa-se a inexistência de recursos para a educação *stricto sensu*; há recursos para infraestrutura, construção e reforma dos prédios, montagem de laboratórios e até para capacitação de professores. Mas, não há recursos para a manutenção permanente das atividades educativas na escola (Moraes, 2001, p23).

Ciavatta e Ramos (2012) destacam que, em termos curriculares, tanto as DCNEM quanto as DCNEP basearam-se nas competências que tinham a origem nos quatro pilares da educação, do relatório Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Além disso, segundo as autoras, a regulação da política curricular passou a se dar na forma de diretrizes curriculares nacionais em consonância com o movimento internacional de reformas na educação o que desvela a utilização da “política curricular como estratégia ideológica da formação dos sujeitos para a sociabilidade contemporânea” (p.19). Para Manfredi (2017) a perspectiva ideológica fundamentava-se na teoria do capital humano e girava em torno dos conceitos de empregabilidade e competência a fim de justificar a

adaptação do percurso profissional dos indivíduos frente à competição no mercado de trabalho e instabilidades do capitalismo.

Com a chegada do ano 2000 surgiu também o momento de avaliar a década pós-Jomtien, o que foi o objetivo da Conferência de Dakar, em abril daquele ano. De acordo com Jimenez e Mendes Segundo (2007), participaram do evento governos de 180 países e 150 organizações não-governamentais que concluíram que os resultados foram decepcionantes, pois poucos países declararam ter obtido algum avanço nos compromissos assumidos em 1990. No entanto, segundo as autoras, nesta conferência foram reafirmados os compromissos de Jomtien e traçadas novas metas e estratégias para os próximos 15 anos, documentadas no *Marco de Ação de Dakar*, entre elas “a universalidade da educação primária e da igualdade entre os gêneros, elevando os índices de alfabetização, a qualidade da educação e os cuidados com a primeira infância” (Jimenez; Mendes Segundo, 2007, p.128). Reafirma, portanto, a defesa de uma educação voltada ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem articulando-as com os quatro pilares da educação, estabelecidos no Relatório Delors.

Os participantes do Fórum Mundial de Educação de Dakar assumiram o compromisso de desenvolver planos de ação nacionais que estabeleçam prioridades orçamentárias para alcançar os objetivos estipulados na Declaração de Dakar, definir estratégias para combater a exclusão quanto às oportunidades educacionais, incluindo a equidade de gênero, enfim, dar “forma e conteúdo aos objetivos e estratégias estabelecidos neste documento e aos compromissos estabelecidos durante as sucessivas conferências internacionais dos anos 90” (UNESCO, 2001).

Em termos de planejamento e alinhado aos compromissos assumidos em Dakar, foi aprovado no Brasil o PNE (2001-2010), demandado tanto pela Constituição Federal quanto pela LDB/1996. O plano enfatizou a atenção no acesso, permanência e conclusão do Ensino Fundamental para todos, inclusive os que a ele não acessaram ou não concluíram em idade própria. Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que esse documento tem por objetivo regulamentar a lei nacional já que estabelece estratégias para o seu cumprimento. No entanto, destacam que este plano, sob a interferência dos Ministérios da Fazenda e do Planejamento, descaracterizou-se enquanto plano, pois houve a retração do Estado e a privatização de serviços que impediram a ampliação de benefícios para a população.

[...] Ao contrário, privatizaram e elitizaram os serviços, transferiram o clientelismo populista para o clientelismo junto às organizações da sociedade civil e introduziram o voluntariado como uma questão de “cidadania”. São políticas que visam a minorar os efeitos da expropriação econômica e cultural que atingem as classes assalariadas (subempregados e desempregados), marginalizados, em diversos níveis, dos benefícios sociais propiciados pelo desenvolvimento das forças produtivas. São políticas pobres para os pobres (Frigotto; Ciavatta, 2003, p.113).

Do ponto financeiro, Saviani (2016) assevera que o aumento significativo dos recursos financeiros era condição indispensável para o êxito do PNE. O autor, ao citar que os recursos destinados ao socorro de bancos no ano de 1997 foram superiores aos propostos para a educação, argumenta que isso é questão de prioridade política. Assim, para Saviani, a lógica que permeou a proposta do MEC para o PNE 2001-2010 foi guiada pela racionalidade financeira que se sobrepôs à lógica baseada na racionalidade social.

1.2 UM PARTIDO POPULAR ASCENDE AO PLANALTO: A MESCLA ENTRE A PERMANÊNCIA DA LÓGICA NEOLIBERAL E ALGUNS AVANÇOS PROGRESSISTAS NA EDUCAÇÃO

Em 2003, um novo governo é eleito no Brasil e Luiz Inácio Lula da Silva também estenderá seu governo por mais quatro anos com a reeleição, governando de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010. A chegada ao poder de um partido de esquerda, no entanto, não rompeu com a política do governo anterior, isto é, no primeiro mandato manteve a reforma de concepção fundamentalmente mercadológica. De acordo com Oliveira (2009), no campo da educação, o destaque para os primeiros quatro anos de Lula na presidência foi a aprovação do FUNDEB que ampliou este fundo para o financiamento de toda a Educação Básica. Como plano de educação do governo, em seu primeiro mandato adotou um projeto de educação intitulado *Uma Escola do Tamanho do Brasil* assentada sob três diretrizes: democratização do acesso e garantia de permanência; qualidade social da educação²¹; instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão.

²¹ De acordo com o referido documento: “A qualidade social traduz-se na oferta de educação escolar e de outras modalidades de formação para todos, com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tem como consequência a inclusão social, por meio da qual todos os brasileiros se tornam aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando soluções coletivas possíveis e necessárias à resolução dos problemas de cada um e da comunidade em que se vive e trabalha” (PT, 2002, p.10).

Entre os dois governos Lula houve ampliação da obrigatoriedade da educação inserindo as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, que passou a ser de nove anos obrigatórios, por meio das Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, respectivamente. Mais tarde, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, ampliou essa obrigatoriedade para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos. Essas medidas representaram a ampliação do direito à educação tanto em termos de tempo escolar, quanto no que se refere à frequência nas três etapas da Educação Básica. O Ensino Médio, no entanto, ainda pode ficar de fora da obrigatoriedade, já que o critério é a idade do estudante e não a conclusão do curso. Assim, os estudantes que acumulam reprovações completam dezessete anos antes de encerrar a Educação Básica.

Em relação à permanência, o Programa Bolsa Família, criado em 2003 e que englobou os benefícios já existentes até então, dentre os quais, Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Auxílio Gás e Cartão Alimentação, concebido como um programa de transferência de renda é considerado um importante fator de cumprimento, com dez anos de antecedência, do primeiro Objetivo de Desenvolvimento do Milênio que era o de reduzir a extrema pobreza pela metade e também para a saída do país do Mapa da Fome, em 2014 (Brasil, 2015a). Mesmo não resolvendo estruturalmente o problema da pobreza e aliando a escola a uma política assistencial, o programa teve reflexos positivos na educação, pois constituiu-se num mecanismo que contribuiu para que crianças e adolescentes permanecessem no processo de escolarização na medida em que a frequência escolar foi estabelecida como uma das condicionalidades para o recebimento do benefício.

Quanto à Educação Profissional, o PANFLOR é substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ) que, de acordo com Passos (2023), amplia a carga horária dos cursos para 200 horas, inclui conhecimentos do mundo do trabalho nos currículos e tem a escolha da qualificação a ser ofertada definida coletivamente entre representantes dos trabalhadores, das empresas e do governo, devendo integrar políticas de desenvolvimento, inclusão social e trabalho.

Ainda no primeiro mandato de Lula, a edição do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997, constitui um avanço, pois permitiu o retorno da articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional. No entanto, a lógica da dualidade permaneceu empregada neste decreto ao permitir a continuidade de cursos concomitantes ou subsequentes que atendem à ideia de formação de curto prazo,

instrumentadora e deslocada da formação básica. Também em 2004, foi aprovada a Lei nº 11.079/2004, que estabelece normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, incluída aí, a educação.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), as discussões progressistas que fizeram parte da elaboração da LDB/1996 ganharam forças neste novo governo com a participação de representantes desse setor nas Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da SEMTEC/MEC. Segundo os autores, que, inclusive, participaram do processo de revogação do Decreto nº 2.208/1997 e elaboração do Decreto nº 5.154/2004, as discussões foram iniciadas no ano de 2003 com a realização de dois seminários: o Seminário Nacional Ensino Médio: construção política, realizado em maio, e o Seminário Nacional Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas, realizado em junho. Participaram destes amplos debates representantes da sociedade civil e do governo com contribuições que revelaram contradições e disputas teóricas e políticas (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012). Na análise dos autores, o governo Lula, por sua vez, não demonstrou um movimento na direção de mudanças estruturais, sendo “expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras (p.26).

Apesar das contradições que continuaram a permear a Educação Profissional, vale destacar o posicionamento do governo Lula diante da expansão da Rede Federal que foi reiniciada a partir da Lei nº 11.195/2005, possibilitando a criação de novas escolas sob a responsabilidade da União sem a obrigatoriedade de isso ser feito mediante parcerias, conforme determinava a Lei nº 8.948/1994. A expansão foi organizada em três fases por meio do *Plano Nacional de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* e fez com que o número de unidades desta rede saltasse de 140 para 644 nos governos petistas de Lula e Dilma (Brasil, 2016c). Destaca-se aqui o grande impulso dessa expansão no final do segundo mandato de Lula com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892/08, que também reordena a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Outra iniciativa importante foi a criação, em 2005, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) destinado aos que não concluíram a Educação Básica na idade própria. Moraes (2006) destaca vários avanços desse

programa: integração entre formação profissional e educação básica, reconhecimento de conhecimentos e habilidades obtidos extracurricularmente, possibilidade de conclusão do Ensino Médio e posterior ingresso no Ensino Superior, oferta em instituições federais, determinação da construção de itinerários formativos de acordo com a área profissional. Passos (2023) elenca os desafios enfrentados por essa modalidade de educação, entre eles, número reduzido na oferta de vagas, falta de formação docente, elevada evasão e perda de fôlego com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Em seu segundo mandato, no ano de 2007, foi lançado o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), um plano estrutural de longo prazo que pressupõe a superação da fragmentação das políticas educacionais e a articulação entre os entes federativos integrando vários programas educacionais numa perspectiva sistêmica, a fim de garantir do direito à educação e a melhoria da qualidade do serviço educacional (Ferreira, 2010). Saviani (2007) atenta para o fato de que o PDE ao se configurar como um conjunto de ações deveria apresentar estratégias voltadas à realização dos objetivos e metas do PNE. No entanto, segundo o autor, isso não aconteceu, pois, o PDE “não partiu do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este” (p.1239).

Do PDE desdobrou-se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, ao qual os governos subnacionais aderem voluntariamente. Ao aderir, o ente federativo assume a responsabilidade em melhorar a qualidade da Educação Básica cuja referência é o cumprimento da meta de evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²². Para executar o PDE, estados e municípios elaboram o Plano de Ações Articuladas (PAR) a partir do diagnóstico da realidade local e a União oferece apoio financeiro e técnico para o desenvolvimento das ações que podem contar com a colaboração das famílias e da comunidade (Brasil, 2007a).

Dois anos antes, em 2005, o SAEB havia sofrido uma reestruturação quando passou a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que abrange o terceiro ano do Ensino Médio e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que abrange quintos e nonos anos do Ensino Fundamental e é conhecida

²² O IDEB foi elaborado pelo INEP e sintetiza os resultados do fluxo escolar, isto é, os dados de aprovação escolar obtidos pelo Censo Escolar e as médias de desempenho no SAEB.

como Prova Brasil. Esta última aconteceu de forma censitária e passou a gerar resultado por escola. De acordo com Freitas (2014), a avaliação censitária está relacionada à teoria de responsabilização que considera os baixos resultados consequência do trabalho não adequado de gestores e professores. Para o autor, a forma amostral não produzia evidência nem pressão sobre as escolas e cumpria a função de avaliar a política pública.

Ainda para avaliar a meta do PDE sobre alfabetização de crianças até, no máximo oito anos de idade, é criada, em 2007, a Provinha Brasil, a fim de aferir a qualidade da leitura e da escrita dos estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental da rede pública. Há, nesse sentido, o aperfeiçoamento dos mecanismos de controle na educação por meio da inserção da lógica performatividade e de responsabilidade (*accountability*) nas políticas educacionais. De acordo com Ball (2004), a performatividade traz para as práticas educativas o *habitus* da produção privada. Dessa maneira,

[...] Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho (Ball, 2004, p.1116).

As ações avaliativas se deram na contramão do exposto no início do mandato de Lula a respeito da qualidade social da educação. A aferição da qualidade adotada foi a quantitativa e padronizada em testes de larga escala enquanto a qualidade social seria, segundo o documento *Uma Escola do Tamanho do Brasil*, definida por “toda a sociedade envolvida no processo educativo” (PT, 2002, p.10). No entanto, enquanto passou a se valorizar a participação da sociedade, a gestão democrática prevista na LDB/1996 e a consequente criação de Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, Conselhos de Escola, a agenda da política educacional também passou a ser assumida por movimentos empresariais com seus interesses e forte poder de influência. Em 2006 surge o Todos pela Educação, um movimento financiado pela

iniciativa privada, define-se como uma organização da sociedade civil que tem como objetivo a qualidade da Educação Básica no Brasil (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). De acordo com Shiroma, Garcia e Campos (2011)²³, o Todos pela Educação emplacou suas proposições no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pautando a agenda governamental e reforçando a pedagogia das competências “como saída para resolver o problema da rápida obsolescência dos conhecimentos” (p. 226). As autoras entendem que, com isso, o empresariado atua influenciando nos rumos da educação por meio do vínculo com a esfera governamental, disputando com outros setores sociais a definição da agenda educacional e vigiando o Estado e as escolas sob o preceito de responsabilização e controle social. Afirmam ainda que, em sintonia com as recomendações dos organismos internacionais, o Movimento Todos pela Educação atua na construção de uma nova “pedagogia da hegemonia” e ancora-se na “gestão por resultados” defendida pelo Banco Mundial. Na mesma direção de análise, Saviani (2007), Evangelista e Leher (2012) destacam a própria denominação da agenda, “Compromisso Todos pela Educação”, assumida no PDE como indicativo claro da aproximação do governo com o empresariado. Saviani (2007) destaca também que isso promove a adoção de uma “pedagogia de resultados” cuja lógica faz com que o governo desenvolva instrumentos de avaliação de produtos e faz com que o processo se dê em conformidade às demandas empresariais; uma “pedagogia das competências” e “qualidade total” que tem por objetivo satisfazer os clientes, sendo estes, empresas ou sociedade. Nos anos 2000, porém, de acordo com Shiroma, Garcia e Campos (2011), esse ideário de qualidade total, perseguido nos anos de 1990, é substituído pela qualidade medida pelas avaliações externas. Essa substituição, de acordo com as autoras é resultado das críticas à política expansionista de FHC sem garantia de permanência e qualidade apropriadas pelo empresariado que ressignificou a ideia de qualidade atrelando-a a *performance* em avaliações em larga escala.

Em termos de financiamento da educação a aprovação do FUNDEB, em 2007, constituiu um mecanismo financeiro para efetivar o que se propunha no PDE. Ele substituiu o FUNDEF que teria seu prazo de vigência expirado no final daquele ano. No entanto, ao ampliar seu raio de aplicação incluindo toda a Educação Básica,

²³ No trabalho citado, as autoras apresentam a articulação empresarial, desde os anos 1990, na criação do Todos pela Educação, sua influência no PDE, bem como sua estratégia de disseminação de seu discurso tanto na esfera governamental quanto na sociedade em geral.

de acordo com Saviani (2007), foram ampliados em dimensão menor ao aumento do número de estudantes atendidos. Além disso, segundo o autor, a complementação da União não teve acréscimo. Já a participação de estados e municípios passou de 15 para 20%. Tudo isso fez com que os recursos financeiros do FUNDEB não representassem ganhos suficientes para a tão almejada qualidade da educação.

Quanto à Educação Profissional, foi criado o programa *Brasil Profissionalizado* que objetivava expandir o número de matrículas de Ensino Médio integrado à Educação Profissional nas redes estaduais que recebia recursos federais a partir da proposição de projetos, incluindo os que abrangiam a Educação de Jovens e Adultos. Esse programa reforçava o empenho em fomentar o Ensino Médio Integrado pelo país com o envolvimento das redes que totalizam o maior número de matrículas na última etapa da Educação Básica. No Decreto nº 6.302/2007, que o instituiu, o artigo primeiro já sinalizava que as formações humana e científica eram prioridades:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (Brasil, 2007b).

Enquanto concepção de Ensino Médio observa-se, portanto, um reforço com esse programa, de uma finalidade integradora entre formação geral e formação profissional que, mesmo atendendo aos interesses do mercado local, não o tornava exclusivo.

1.3 A INTENSIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO DOS GRUPOS EMPRESARIAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No ano de 2009 iniciam-se as discussões para a construção do novo PNE, desta vez com ampla participação da população por meio de conferências municipais, intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal, processo esse que culminou na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no primeiro semestre de 2010, da qual resultou o *Documento Final* documento este produzido a fim de ser um referencial para a construção do novo PNE bem como para as políticas dele resultantes (Brasil, 2010a). Após um longo período de tramitação, o PNE 2014-2024

foi aprovado sob a Lei nº 13.005/2014, já no governo da sucessora de Lula, Dilma Rousseff, com avanços importantes quanto à mobilização da sociedade, mas também retrocessos quanto ao financiamento na medida em que permitiu um “alargamento” do que significa investimento público em educação ao contemplar incentivos, bolsas de estudo e isenções fiscais e também quanto à gestão que, de democrática, deu lugar ao modelo gerencial, apontando genericamente a participação da comunidade escolar e apresentando “princípios gerenciais como critérios técnicos de mérito e desempenho” (Peroni; Flores, 2014). Saviani (2016) considera positivo o fato de o novo PNE determinar o índice de 10% do PIB como meta a ser atingida no final da década, mas também vê nas parcerias público-privadas e nas terceirizações a destinação dos recursos públicos. Acrescenta, ainda, como limitação, a diluição da progressão em 10 anos, inclusive sem definir o percentual anual a ser acrescentado. Por último, Saviani (2016), diante da eminência da ascensão ilegítima de Temer à presidência, prevê a forte subordinação ao mercado a que a educação seria submetida por meio de ajustes fiscais que reduziram os investimentos em políticas sociais. O autor afirma que o novo PNE segue a mesma lógica guiada pela racionalidade financeira tal qual o PNE anterior acrescida de uma nova determinação relacionada à ideologia empresarial da responsabilidade social ao enfatizar no documento a busca por resultados nos testes de larga escala. Dessa forma, de acordo com o autor, “a estrutura econômica assume a forma do capitalismo financeiro, a racionalidade financeira passa a comandar as políticas de modo geral e, conseqüentemente, também as políticas sociais, dando origem à ‘abordagem neoliberal das políticas públicas’” (p. 345).

Neste sentido, as avaliações de resultados têm sua referência registrada no PNE 2014-2024 na medida em que, além de estipular como meta de fomento da qualidade da Educação Básica o avanço nas médias do IDEB, projeta a evolução também dos resultados no Programa Internacional para Avaliação dos Estudantes (PISA - *Programme for International Student Assessment*), considerado instrumento externo de referência (BRASIL, 2014). Esta avaliação é uma ação da OCDE e testa os conhecimentos de estudantes com 15 anos de idade a fim de avaliar a educação básica. Para Saviani (2020), a busca pelo avanço na pontuação no IDEB e no PISA segue na contramão das teorizações que defendem que a avaliação significativa não consiste em exames finais, nem em testes padronizados, mas sim na avaliação do

processo, levando em conta as especificidades das escolas, dos estudantes e dos professores.

O governo Dilma caracterizou-se, em termos de políticas educacionais, como continuidade do governo Lula. Assim, avançando na política de avaliação em larga escala, em 2013, foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) destinada a estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental, conforme previa a Portaria MEC nº 867, de quatro de julho de 2012 que instituiu o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Esta avaliação verifica a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática oferecendo informações sobre o processo de alfabetização das crianças de oito anos idade definida pelo PDE, pelo *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* e pelas DCNs para o Ensino Fundamental (Resolução CNE nº 7/2010). O *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, por sua vez, consistia na formação, por meio de bolsas, de professores alfabetizadores e orientadores de estudo, sendo estes últimos capacitados em universidades públicas, além do fornecimento de obras literárias, livros e materiais didáticos, jogos, dicionários e tecnologias educacionais (Brasil, 2018b). Apesar do apelo ao monitoramento e da avaliação de caráter gerencialista esse programa contribuiu positivamente na formação continuada de professores alfabetizadores mobilizando-os a refletir e a propor ações inovadoras para seus estudantes.

Ainda com relação à formação continuada, outro programa importante foi o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Conforme o portal de mesmo nome, o Pacto teve início a partir da Portaria nº 1.140/2013, com o objetivo de ofertar educação de qualidade sob a perspectiva da formação humana integral. Baseava-se em duas ações articuladas: o redesenho curricular, desenvolvido nas escolas por meio do *Programa Ensino Médio Inovador* (ProEMI) e a formação continuada de professores do Ensino Médio, que recebiam, em contrapartida, uma bolsa mensal. O trabalho deu-se de maneira integrada entre o MEC, as Secretarias Estaduais de Educação e as Universidades Públicas. As ações tinham como referência as *DCNs para o Ensino Médio* (Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012) cujo mote era a integração curricular por meio da articulação das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia (Brasil, 2023). Essa foi uma experiência de descentralização de caráter democrático que aliou formação qualificada oriunda do meio acadêmico e a busca por uma reestruturação curricular discutida em diferentes âmbitos e não imposta de forma acabada e prescritiva.

Vale destacar aqui, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Lançado por meio da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, se caracterizou como uma política de indução de mudanças curriculares, de ampliação de carga horária, de incentivo a práticas pedagógicas diferenciadas e de enfrentamento da reprovação e do abandono escolar (Isleb, 2016)²⁴. Por meio da adesão das Secretarias Estaduais de Educação, a escola envolvida se tornou autora de propostas curriculares inovadoras. O programa oferecia apoio tanto técnico quanto financeiro para estimular o desenvolvimento de propostas curriculares voltadas a uma formação integral, concepção esta que baseará as DCNs de 2012 para o Ensino Médio. O currículo do Ensino Médio deveria, assim, “conceber o conhecimento escolar de forma mais integrada, o que implicaria em maior diálogo entre áreas e disciplinas e/ou entre saberes disciplinares e não disciplinares” (Silva, p.93, 2016). A harmonia entre o ProEMI e as DCNs para o Ensino Médio demonstrava coesão na definição da política educacional para a última etapa da Educação Básica, coesão baseada, portanto, na concepção de formação e no incentivo de inovações curriculares descentralizadas. No entanto, a coesão se fragilizava quanto às discussões que vinham ocorrendo no âmbito do CNE na elaboração das novas DCNs para a Educação Profissional que, após homologadas, apresentam uma ausência da defesa pela integração e um caráter mercadológico como dominante.

As novas DCNs²⁵ da Educação Básica homologadas, porém, foram orientadas com “forte ênfase à dimensão comportamental em detrimento da formação teórica” (Ciavatta; Ramos, 2012). As divergências no conteúdo de diferentes políticas no contexto de uma mesma gestão ficam mais evidentes quando se compara o teor das DCNs para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e da Resolução CNE/CEB nº 02/2012) e as DCNs para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 6/2012). Enquanto nas primeiras há a proposição da integração entre formação básica e formação

²⁴ Se, de um lado, o PROEMI representou uma possibilidade democrática de elaboração de currículos por parte das gestões escolares, de outro, a possibilidade de parcerias dos governos estaduais com o Instituto Unibanco, limitou esse processo na medida em que a proposta curricular desse instituto baseou-se, de acordo com Caetano e Peroni (2015), em um “padronizado sistema de gestão e avaliação”.

²⁵ De acordo com Ciavatta e Ramos (2012), a partir de FHC as DCNs se tornaram instrumento de produção de consenso e de direção política e cultural da sociedade por meio da educação confirmando a escola como aparelho privado da hegemonia. Para as autoras, as transformações decorrentes da reestruturação produtiva e da mudança da base técnico-científica ao mesmo tempo em que exigem o aumento da escolaridade exigem também requalificação dos trabalhadores com base em especialização flexível.

profissional, as DCNs para a Educação Profissional de Nível Técnico assumem um caráter mercadológico e uma visão pragmática da educação e reafirmam a oferta das formas concomitante e subsequente (Ciavatta; Ramos, 2012). A Educação Profissional permanece tendo influência dos interesses empresariais que ditam o tipo de formação do trabalhador.

O PRONATEC ganhou bastante espaço midiático no governo Dilma. Instituído pela Lei nº 12.513/2011 adquiriu um caráter social ao vincular formação profissional e tecnológica à oferta de bolsas para contribuir com a alimentação, o transporte e o material escolar. Esse programa acabou absorvendo o Programa Nacional de Qualificação (PNQ), o Brasil Profissionalizado e a expansão da Rede Federal (Passos, 2023). Ofertando cursos de curta duração, o PRONATEC direcionava-se à formação utilitarista para o mercado, inclusive por meio de parcerias público-privadas, com destaque para o Sistema S. Essa é uma política focalizada e que promove uma formação elementar para ocupações que exigem tarefas simples. Saviani (2016) vê possibilidades e limitações neste programa:

De modo geral, pode-se considerar que o PRONATEC constitui uma iniciativa importante na direção da expansão da oferta de educação profissional e tecnológica, mas padece de pelo menos duas limitações: a crença empiricamente infundada de que há carência de profissionais de nível médio e que, conseqüentemente, os profissionais desse nível teriam maiores chances de serem absorvidos rapidamente pelo mercado de trabalho; e o incentivo à iniciativa privada alocando recursos públicos para a expansão das vagas oferecidas pelas redes de escolas particulares inclusive aquelas com fins lucrativos (Saviani, p.301, 2016).

A existência, num mesmo governo de ações tais como o ProEMI, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, o PRONATEC, a expansão dos Institutos Federais com prioridade na oferta de Ensino Médio Integrado demonstra a incoerência que permeia as decisões a respeito do Ensino Médio e da Educação Profissional, ao mesmo tempo que revela as disputas permanentes quanto à formação das juventudes a partir de diferentes interesses presentes na sociedade brasileira.

Em 2013, o Projeto de Lei nº 6.840 começou a tramitar na Câmara dos Deputados sob a justificativa de descolamento entre o que se faz na escola e a inserção dos jovens no mercado de trabalho e cujos resultados não correspondem nem ao crescimento social, nem econômico do Brasil (Silva e Scheibe, 2017). Para tanto, propunha tempo integral para o Ensino Médio diurno e três horas diárias para o noturno, impossibilitando a matrícula de estudantes trabalhadores nos cursos diurnos

e precarizando os cursos noturnos. Quanto ao currículo, este passaria a ser organizado em áreas do conhecimento dentre as quais, uma deveria ser escolhida para ser cursada pelos estudantes. Eram elas: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Humanas. Outro aspecto de mudança curricular seria a ênfase para Língua Portuguesa e Matemática, além da inclusão de temas transversais. Quanto à formação profissional, ela seria uma das opções formativas (Ferreti; Silva, 2019). Observa-se, portanto, nesta proposta elementos que remetem às políticas educacionais da década de 1990 e também ao Novo Ensino Médio aprovado em 2017, demonstrando a permanente investida dos grupos empresariais em uma formação voltada ao mercado de trabalho para os filhos da classe trabalhadora que, nesta perspectiva, não necessitam avançar no conhecimento ainda básico de todas as áreas. O projeto não foi encaminhado para votação.

Em reação a esse projeto de lei é criado, no ano seguinte, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio constituído pelas seguintes entidades do campo educacional: 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), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (Ferreti; Silva, 2019). Este movimento, constantemente atento às propostas de reforma do Ensino Médio, realiza ações tais como produção de manifestos e diálogo com o Congresso Nacional (Ferreti; Silva, 2019).

Voltando aos eventos internacionais, em 2015 foi realizado, sob a organização da UNESCO²⁶, o Fórum Mundial de Educação com participantes de 160 países, entre os quais mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, representantes da sociedade civil, de docentes, do movimento jovem e do setor privado em que

²⁶ Também participaram da organização do evento: o UNICEF, o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (*United Nations Population Fund* – UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) (UNESCO, 2016).

foi reafirmado o compromisso Educação para Todos lançado em Jomtien e reiterado em Dakar (UNESCO, 2016). As prioridades e estratégias compõem o documento intitulado *Declaração de Incheon e Marco de Ação*. Seu subtítulo apresenta seu objetivo maior: *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* que constitui o quarto objetivo dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável²⁷.

O documento cita que houve alguns avanços na educação desde Jomtien e do estabelecimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, porém seus objetivos não foram alcançados no prazo estipulado: 2015. Já no preâmbulo, os participantes registram a preocupação com o fato de a educação para todos ser uma meta ainda distante de ser cumprida. A tentativa de agora era, de acordo com Akkari (2017), avançar para uma agenda internacional comum para países do Norte e do Sul já que as de Jomtien e de Dakar centraram-se nos países do Sul e na educação básica.

A declaração anuncia uma nova visão de educação rumo a 2030:

Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (UNESCO, 2016, p.III-IV).

Mais adiante citam como conquista a expansão do acesso à educação e, diante do que ainda não se efetivou dos compromissos assumidos anteriormente e aos avanços necessários, se comprometem em:

[...] garantir o fornecimento de educação primária e secundária gratuita, equitativa, de qualidade e com financiamento público por 12 anos, dos quais ao menos nove anos de educação obrigatória, obtendo, assim, resultados relevantes de aprendizagem. Também encorajamos o fornecimento de pelo

²⁷ Os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* substituíram os *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*, em 2015. São compostos por 17 objetivos que, para serem alcançados, devem agregar governos, setor privado e toda a sociedade civil. Fazem parte de uma política global intitulada *Agenda Global 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* aprovada por 193 países membros das Nações Unidas em 2015. Fonte: <https://www.estrategiaods.org.br/conheca-os-ods/>.

menos um ano de educação pré-primária de qualidade, gratuita e obrigatória, bem como que todas as crianças tenham acesso à educação, cuidado e desenvolvimento de qualidade na primeira infância. Além disso, comprometemo-nos a proporcionar oportunidades de educação e formação significativas para o grande número de crianças e adolescentes fora da escola que necessitam de medidas imediatas, orientadas e duradouras, de modo a garantir que todas as crianças estejam na escola e aprendendo (UNESCO, 2016, p.IV).

Observa-se o compromisso em aumentar o tempo de escolaridade financiada por recursos públicos, incluindo a educação secundária, como condição da melhoria na aprendizagem e em estender a obrigatoriedade e gratuidade para, no mínimo, um ano da pré-escola, incorporando gradativamente a importância da Educação Infantil. Ao enfatizar a inclusão e a equidade, a Agenda 2030 chama a atenção para o combate à marginalização, à exclusão, às disparidades e desigualdades no acesso, participação e nos resultados da aprendizagem (Akkari, 2017). O documento relata como aprendizado a percepção da necessidade de haver maiores esforços aos grupos marginalizados e vulneráveis “para que todos tenham oportunidades iguais e ninguém seja deixado para trás” (UNESCO, 2016, p.6). No entanto, a preocupação com a efetivação da aprendizagem dos que estão na escola articula-se a uma visão empresarial da educação na medida em que define como foco da implementação da Agenda 2030 a eficiência, a eficácia e a equidade dos sistemas educacionais. Os governos deveriam:

[...] fortalecer os sistemas educacionais instituindo e aprimorando mecanismos apropriados e eficazes de responsabilização e governança; garantia de qualidade; sistemas de informação para gerenciamento educacional; procedimentos e mecanismos de financiamento transparentes e eficazes; e dispositivos de gerenciamento institucional, além de garantir a disponibilização de informações confiáveis, atuais e acessíveis (UNESCO, 2016, p.10).

Reforça-se, portanto, o que vinha sendo parte do discurso desde a década de 1990: a necessidade de medir a qualidade da educação por meio de avaliações em larga escala. Tais avaliações acabam por ditar os critérios e metas globais para os países e impulsionam a interferência de padrões de políticas educacionais servindo de base “para a formulação de currículos, formas de financiamento das escolas, sistema de formação de professores, formas de avaliação do sistema de ensino, das escolas e das aprendizagens” (Libâneo, 2013, p.56-57).

Como foi visto, mesmo nos governos do campo mais progressista, tais como os de Lula e Dilma, a lógica neoliberal permaneceu marcando a agenda das políticas educacionais, com forte atuação de grupos empresariais nas propostas e também nas ações empreendidas. No entanto, o neoliberalismo apresentou um movimento mais lento, disputando espaço com pautas progressistas que ganharam o espaço do diálogo. O conservadorismo, aliado do neoliberalismo, também foi ganhando mais espaço na política brasileira, o que despertou movimentos tais como o Escola Sem Partido que, longe de atuar em busca da melhoria da qualidade de ensino, assume uma posição moralista e punitiva. Projetos desse movimento estão constantemente sendo pautados no Congresso Nacional e nas Câmaras Legislativas pelo Brasil.

Na América Latina, o esgotamento da primeira onda neoliberal nos anos 1990, seguido da ascensão de governos progressistas ocorrida em seguida, criou a ilusão de que o neoliberalismo havia passado. Produziu também um efeito complementar: chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo – sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste. Não levamos a sério o fato do liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e não ter compromisso com a democracia, mas apenas com a instauração do livre mercado – o que surpreendeu o “socialismo democrático” e a “social-democracia”, que tinham na democracia liberal seu parâmetro constitutivo (Freitas, 2018, p.14, grifo do autor).

1.4 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DO RETROCESSO DEMOCRÁTICO

Nesse contexto de insegurança democrática, no Brasil, em 2016, Michel Temer assume a presidência da República após o processo bastante controverso que afastou Dilma Rousseff. Seu mandato foi de 31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018. Retoma-se, então, a proposta neoliberal de forma mais intensa e, com ela, reforçam-se os mecanismos de reforma educacional de caráter empresarial (Freitas, 2018). Duas medidas neste governo foram impactantes para a educação: a Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como Lei do Teto de Gastos, que implementou um novo regime fiscal impondo limites por vinte anos para as despesas primárias e desvinculando o mínimo constitucional de 18% em despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, o que impactou diretamente no investimento nas áreas sociais, incluindo a educação; e a aprovação da Lei nº 13.415/2017, da Reforma do

Ensino Médio que, por meio de um processo autoritário, implementou mudanças significativas de ordem curricular e de financiamento na última etapa da Educação Básica (Silva, 2018).

Tal como Saviani (2016) anunciou, o governo Temer se empenhou no ajuste fiscal conforme a política de austeridade da agenda neoliberal, o que impactou no financiamento da educação. Segundo o *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021* (Todos pela Educação, 2021), em 2017, o Brasil destinou 6,3% do seu PIB para a educação. A meta do PNE 2014-2024 estipulada para aquele ano era que se chegasse a, no mínimo, 7% de aplicação do percentual do PIB em educação. Em que pesem os fatores de dimensões populacionais e territoriais, assim como o desempenho econômico para a composição do PIB, o Brasil está longe de alcançar os valores aplicados em educação por estudante nos países que se destacam nessa área. Ainda segundo o *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021*, a média dos países da OCDE apresenta um gasto anual por aluno da rede pública, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, 2,3 vezes maior do que o gasto médio do Brasil nestas mesmas etapas da Educação Básica, sendo a diferença de quase cinco mil dólares por ano.

Quanto à Reforma do Ensino Médio, esta foi pensada de forma sistêmica incluindo diferentes ações tais como a aprovação das DCNs para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018), das DCNs Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018), além da reformulação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A lógica da política de resultados foi utilizada como uma das justificativas para tal reforma, o que demonstra articulação com as recomendações dos organismos internacionais assimiladas pelos documentos oficiais nacionais. Para sua implementação, o governo Temer recorreu ao financiamento externo, por meio do Acordo de Empréstimo nº 8812-BR e 8813-BR do MEC com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), no montante de duzentos e cinquenta milhões de dólares, via *Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio* (Brasil, 2021b).

Ao analisarem esse acordo, Fornari e Deitos (2021) destacam a permissão para que os recursos oriundos do empréstimo sejam utilizados nas parcerias público-privadas a fim de “assessorar e implementar currículo, seja na organização

e flexibilização da oferta dos itinerários formativos, assim como no percentual correspondente à educação a distância” (p.193). Esse fato, além de implicar a interferências dos preceitos mercadológicos na educação, formatando o processo formativo de acordo com os interesses do capital, revela a máxima neoliberal que concede o conceito de eficiência ao setor privado em detrimento do setor público tanto no que compete ao planejamento e implementação de políticas públicas quanto no uso dos recursos financeiros.

Importante destacar que Fornari e Deitos (2021) relacionam o endividamento realizado com a lógica da circulação do capital atuando como um mecanismo de especulação e acumulação. Dessa forma:

As políticas sociais – em especial, nesse caso, as políticas educacionais – são tratadas como “mercadorias-reformas”, ou seja, as reformas educacionais acabam sendo negociadas como mercadorias e sustentam os mecanismos crescentes de endividamento e do perverso ajuste social (Fornari; Deitos, 2021, p. 203).

Com isso, de acordo com os autores, o país fica cada vez mais comprometido com as agências financeiras e a serviço dos interesses hegemônicos. Citam o fato de o valor do pagamento do empréstimo somado a juros e encargos da dívida poder chegar ao triplo do valor recebido. Em resumo, elencam três possíveis elementos que sustentam a reforma:

[...] a avaliação, o financiamento e a formação, quer dizer atender a lógica das políticas de avaliação por resultados em larga escala que visam à melhoria do resultado do Ideb e do Pisa, enquanto medida de qualidade da educação; atender a lógica da política de financiamento externo (financiamento externo e parcerias público-privado); assim como pela via do endividamento público; igualmente pela lógica da formação da força de trabalho (itinerários formativos e BNCC), com vistas ao desenvolvimento do capital humano e o aumento da produtividade, correspondendo aos interesses econômicos dos grupos hegemônicos, tanto internos como externos (Fornari; Deitos, 2021, p.205).

Para a garantia de que não haveria descontinuidade da implementação da reforma mediante a transição de governo, os autores destacam que o acordo com o BIRD impele sua continuidade ao longo de cinco anos, isto é, de 2018 a 2022, prazo este de execução do *Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio*.

O ideário neoliberal também é constatado na aprovação da BNCC, das novas DCNs para o Ensino Médio para a Educação Profissional e Tecnológica, esta última

já no governo Bolsonaro. Em consonância com a Lei nº 13.415/2017, essas normativas apontam para a fragmentação do currículo, prejudicando tanto a formação geral quanto a formação profissional, possibilitando o cumprimento de parte da carga horária no setor produtivo diante das parcerias sob o argumento da busca da atratividade do Ensino Médio, o atendimento da demanda do mercado e o protagonismo da juventude.

A BNCC é estruturada enquanto guia, enquanto ponto de partida e também de chegada de todo o planejamento educacional. A partir dela serão constituídos, de acordo com a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), os componentes curriculares (artigo quarto, parágrafo terceiro), bem como na definição dos padrões de desempenho a serem utilizados nas avaliações em larga escala a partir dos códigos que representam os direitos e objetivos de aprendizagem no Ensino Médio (artigo terceiro, parágrafo sexto), além de servirem de referência para o currículo de cursos de formação de docentes (artigo sétimo, parágrafo oitavo) e elaboração do livro e material didático (Edital de Convocação nº 03/2019 - Coordenação Geral dos Programas do Livro - CGPLI). Já nas DCNs, que serão abordadas com maior detalhamento no próximo capítulo, há um forte caráter divisório entre BNCC e itinerários e maior fragilização e fragmentação da formação profissional.

Diante desta ofensiva neoliberal, estudantes, pesquisadores em educação e suas diversas entidades se manifestaram tanto com relação à Lei do Teto dos Gastos (Emenda Constitucional nº 95/2016) quanto à reforma do Ensino Médio. Em 2016, mais de mil escolas foram ocupadas em protesto, o que jogou luz à não aceitação das juventudes às mudanças anunciadas. Ruas também foram ocupadas com diversas manifestações e as entidades, enquanto representações coletivas, lançaram manifestos. Também com relação a todo o enquadramento curricular feito em torno da BNCC houve reação, principalmente de entidades que reúnem professores pesquisadores. Esse movimento de disputas será melhor detalhado no próximo capítulo que trata especificamente da reforma do Ensino Médio.

Em 2019, Jair Bolsonaro assume a presidência da República ascendendo a extrema-direita ao comando do país num movimento que acontece em vários países do mundo. O PNE 2014-2024 foi praticamente ignorado neste governo que, em seu alto escalão, demonstrava limitado conhecimento do funcionamento da educação brasileira e agia mais intensamente por meio de pautas moralistas. A ação, ou omissão, do governo Bolsonaro quanto às áreas de educação, da ciência e da

tecnologia foi marcada pelo caráter anticientífico e de combate ideológico diante do que afirmavam combater a doutrinação. Foram quatro anos de desqualificação das universidades, de perseguição a cientistas que não se alinhavam ao pensamento do presidente²⁸, intervenção na gestão de instituições da Rede Federal. Vale destacar também a atuação pouco sistêmica enquanto perdurou o período de isolamento durante a pandemia. A falta de articulação do governo federal dificultou um enfrentamento mais alinhado dos problemas de acesso à educação durante o ensino remoto. Enquanto isso, de acordo com Moraes (2023), a pandemia abriu portas para uma nova fase do processo de privatização da educação após as fases de mercantilização, financeirização e migração de empresas para a Educação Básica onde passam a interferir de forma articulada e nacionalmente. Moraes (2023) afirma que, em meio à pandemia, foram introduzidas as plataformas que possibilitam o controle tanto da aprendizagem dos estudantes quanto do trabalho docente, assim como a consolidação da implementação do ensino híbrido nas escolas públicas e o fortalecimento da atuação do que a autora chama de grande colisão internacional citando como representantes a Fundação Bill Gates, o Google, a Microsoft e a Fundação Lemann.

O projeto de destaque deste governo foi a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, pelo Decreto nº 10.004/2019. Não há, neste programa, a perspectiva de ampliação do direito à educação com relação ao aumento das possibilidades de acesso visto que não havia a previsão de construção de novas escolas, “mas sim a implantação de uma concepção educacional ideológica e ideologizante em escolas públicas já existentes” (Silva; Martins; Santos, 2022, p.6). Tal concepção coaduna-se ao tipo de formação ideal para o capital, pois,

[...] se ancora na disciplina, no civismo/patriotismo e no respeito às hierarquias, vindo ao encontro de um projeto de educação para o país que, de longe, se assemelha a qualquer perspectiva de desenvolvimento da autonomia e capacidade de crítica da realidade sociocultural, política ou econômica do Brasil (Silva; Martins; Santos, 2022, p.6).

²⁸ Com a pandemia do COVID-19, isso ficou evidente mediante os embates e truculências do presidente e integrantes de seu governo com relação a medidas de prevenção e tratamento da doença. O negacionismo científico e a perseguição a cientistas demonstrou o autoritarismo e a negligência sanitária que levou à morte quase setecentas mil brasileiros e brasileiras. De acordo com o estudo divulgado pela OXFAM Brasil (2023), *Mortes evitáveis por COVID-19 no Brasil*, esse número poderia ter sido menor (120 mil até final de março de 2021), caso a situação tivesse tido um enfrentamento baseado nas evidências científicas. Para conferir esse estudo acessar: <https://www.oxfam.org.br/especiais/mortes-evitaveis-por-covid-19-no-brasil/>.

Nesse sentido, sem uma proposta robusta para as demais áreas da educação, o governo dá continuidade à política educacional em andamento seguindo a lógica neoliberal. No caso da implementação da Reforma do Ensino Médio essa continuidade pode ser observada com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e também institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação).

Em relação à Educação Profissional, a reforma do Ensino Médio terá forte impacto uma vez que a restringe a um itinerário formativo. Em consonância a esse tipo de oferta da Educação Profissional, em 2019, é lançado o Programa Novos Caminhos que, segundo Pelissari (2021), estimula a articulação entre Educação Profissional e Ensino Médio na forma de cursos concomitantes ofertados, inclusive, pela iniciativa privada, tudo isso na contramão da base unitária e da politecnicidade que vinham formatando a identidade do Ensino Médio anteriormente ao Novo Ensino Médio.

Em 2021 é publicada a Resolução CNE/CP nº 1/2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). Pelissari (2021) identifica três características presentes nesta resolução também constituintes da BNCC do Ensino Médio sendo a primeira, a generalização da pedagogia das competências que se torna o princípio estruturador dos cursos de Educação Profissional com ênfase no âmbito profissional, enfatizando a questão da empregabilidade. A segunda característica elencada pelo autor é a fragmentação entre formação geral e formação profissional, que tem potencial intensificador dessa separação por meio da possibilidade de oferta pela forma concomitante intercomplementar (simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino) e pela possibilidade de composição do itinerário formativo de formação profissional com diversos cursos de curta duração. A terceira característica é a intensificação das possibilidades de privatização via oferta de tais cursos.

Com o processo de implementação em andamento, no período do governo Bolsonaro começam a surgir relatos da diversidade de componentes curriculares carentes do caráter científico e também tentativas de parcerias público-privada interdidas pelo Ministério Público. Os estudantes começam a manifestar-se contra a reforma do Ensino Médio por meio de denúncias da precarização do ensino a que

estão submetidos e da preocupação com a nova formatação do ENEM e os professores, denunciando o desvio de atuação, que sai de sua área de formação e passa a atender aos diversos componentes que surgem e se diferenciam nas redes estaduais.

Com relação à avaliação, permanecem também os esforços em aperfeiçoar os exames em larga escala. Assim, em 2019, o Saeb passa por uma reestruturação para alinhar-se à BNCC. Todas as avaliações passam a ser identificadas pela denominação Saeb, deixando de existir as siglas ANEB e ANRESC (Prova Brasil) e ANA. Inicia-se um estudo piloto de avaliação da Educação Infantil com questionários para professores e diretores. Sua implementação, de fato, se dá no ano de 2021 (INEP, 2022). Com relação ao ENEM há a manifestação da intenção do presidente da República em neutralizar o que chamava de “questões ideológicas”, o que não há evidências de ter acontecido e também a adequação da prova de acordo com os itinerários formativos.

Com o término do prazo de vigência em 2020, a regulamentação do FUNDEB passa por nova discussão que se inicia com a Proposta de Emenda à Constituição nº 15/2015 e resulta na Emenda Constitucional nº 108/2020, que aprova o novo FUNDEB e na Lei nº 14.113/2020 que o regulamenta. Uma novidade importante é que ele se torna, a partir de 2021, um fundo permanente em texto constitucional, caracterizando-se, a partir de então, como política de Estado. Estendendo-se por cinco anos, se encerra em pleno período de pandemia, o processo de debate entre movimentos, entidades e setor político teve vários embates mais controversos, entre eles a participação da União para o fundo e a destinação de recursos para o setor privado.

Quanto à participação da União, após longa discussão com sugestões de porcentagens que variavam de 10% a 40%²⁹, ficou definido que sairia do patamar de 10% da lei anterior para, gradativamente, até 2026, atingir 23%. Dentre os diversos atores que se manifestaram contra o aumento da participação da União, o principal foi o governo Bolsonaro. De acordo com Gluz (2021), além da exígua participação de agentes governamentais da construção do novo FUNDEB, o governo enviou ofícios com exigências e preocupações com o projeto político do governo federal nos âmbitos

²⁹ Para compreender esse processo ver o trabalho de Micaela Passerino Gluz: O Novo Fundeb é uma vitória? Análise das disputas políticas pelo projeto do Novo Fundeb, disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Rev-Fineduca_v.11.10.pdf

da educação e da economia. A autora relata que, a apenas dois dias da votação na Câmara dos Deputados, o ministro da Economia, Paulo Guedes, apresentou outro projeto que mantinha os 10% e propunha que outros 10% fossem destinados a outro projeto, o Renda Brasil. Além disso, o governo solicitou o adiamento da votação. Ambas as exigências foram negadas.

A vinculação deste fundo com as noções de gestão empresarial e de qualidade da educação voltada aos resultados das avaliações em larga escala é fortalecida diante do fato de, do total dos 23% de contribuição da União, 2,5% estar atrelada a “condicionalidades de melhoria de gestão, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica” (Brasil, 2020a). Outra mudança importante foi o cálculo da complementação da União que se baseava, na regulamentação anterior, na situação estadual de carência e agora passa a se basear no município, corrigindo o problema de não repassar recursos para municípios carentes localizados em estados que não apresentassem, em geral, essa característica.

A destinação de recursos públicos para a iniciativa privada já se constituiu em ponto polêmico no FUNDEB anterior quando incluiu a possibilidade de sua utilização na Educação Infantil, na Educação do Campo e na Educação Especial, oferecidas por instituições privadas. Tais possibilidades permaneceram no novo FUNDEB que teve o acréscimo, por meio do Decreto nº 10.656/2021, do repasse destinado à oferta de Educação Profissional e Tecnológica, em suas diversas formas de oferta, para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e instituições particulares por meio de convênios e parcerias (Brasil, 2021a). Tal possibilidade é uma forma de financiar a oferta do quinto itinerário formativo, de formação técnica e profissional, previsto pela Reforma do Ensino Médio, visto que os estados provavelmente não terão recursos suficientes para as demandas dessa formação.

Perpassaram, portanto, pelos diferentes governos brasileiros, a partir de 1990, os interesses mercadológicos que ditaram reformas educacionais, disputaram fundos públicos e buscam construir uma hegemonia de classe. A prorrogação de prazos para o alcance de metas nacionais e globais demonstram as fragilidades das propostas dos organismos internacionais para a educação, mas não alteram sua lógica persistindo a formação utilitária, o desenvolvimento de competências e habilidades, a meritocracia e a responsabilização como fatores de qualidade, a diminuição da

pobreza e o conformismo social como fins do processo educativo num mundo capitalista cada vez mais excludente. A educação assume seu valor de mercado do qual decorrem os processos de privatização e de reformas de caráter empresarial. O quadro 3 sintetiza as principais normativas desse período.

QUADRO 3 - DOCUMENTOS E AÇÕES QUE ORIENTARAM A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL - 1990 A 2021

Período	Documentos de organismos internacionais	Política educacional para a Educação Básica no Brasil			
		Financiamento	Planejamento/ Leis e Decretos	Currículo	Avaliação
1990 a 1999	<ul style="list-style-type: none"> - Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990) - Transformación productiva con equidad – da CEPAL (1990) - Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad – da CEPAL (1992) - Educación técnica y formación profesional: documento de política (1992) - Relatório Delors – UNESCO (1996) 	- FUNDEF – Lei nº 9.424/1996	<ul style="list-style-type: none"> - Plano Decenal de Educação para Todos (1993) - Lei nº 9.394/1996, LDB. - Decreto 2.208/1997 - Portaria MEC nº 646/1997 	<ul style="list-style-type: none"> - Referenciais Curriculares para a Educação Infantil - 1998. - PCNs Ensino Fundamental – 1997 e 1998. - PCNs Ensino Médio – 2000. - Resolução CNE/CEB nº2/1998, DCNs para o Ensino Fundamental. - Resolução CNE/CEB nº3/1998, DCNs para o Ensino Médio. - Resolução CNE/CEB nº1/1999, DCNs para a Educação Infantil. - Resolução CNE/CEB nº4/1999, DCNs para a Educação Profissional de Nível Técnico. 	<ul style="list-style-type: none"> - SAEB, ANEB (1990) - ENEM (1998)
2000 a 2009	- Marco de Ação de Dakar (2000)	- FUNDEB – Lei nº 11.494/2007	<ul style="list-style-type: none"> - Lei nº 10.172/2001, PNE (2001-2010) - Decreto nº 5154/2004 - Lei nº 11.079/2004 - Lei nº 11.195/2005 - Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, ampliação da obrigatoriedade da educação - PDE (2007) - Decreto nº 6.094/2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução CNE/CEB nº5/2009, DCNs para a Educação Infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - PISA (2000) - Prova Brasil – ANRESC (2005) - Provinha Brasil (2007) - IDEB (2007)

			- Lei nº 11.892/08 - Emenda Constitucional nº59/2009 - ampliação da obrigatoriedade da educação		
2010 a 2019	- Declaração de Incheon (2015) - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2015).		- Lei nº 12.513/2011, PRONATEC. - Portaria MEC nº 867/2012, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. - Portaria MEC nº 1.140/2013, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. - Lei nº 13.005/2014, PNE 2014-2024. - Emenda Constitucional nº 95/2016, Teto dos Gastos. - Lei nº 13.415/2017, Reforma do Ensino Médio. - Decreto nº 10.004/2019, Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.	- Resolução CNE/CEB nº 4/2010, DCNs Gerais para a Educação Básica. - Resolução CNE/CEB nº 7/2010, DCNs para o Ensino Fundamental de 9 anos. - Resolução CNE/CEB nº 2/2012, DCNs para o Ensino Médio. - Resolução CNE/CEB nº 06/2012, DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. - Resolução CNE/CP nº2/2017, BNCC da Educação Básica (exceto o Ensino Médio). - Decreto nº 9.099/2017, PNLD. - Resolução CNE/CEB nº 3/2018, DCNs para o Ensino Médio. - Resolução CNE/CP nº 4/2018, BNCC do Ensino Médio. - Resolução CNE/CP nº 2/2019, DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e BNC – Formação.	- ANA (2013) -Reformulação do SAEB - deixam de existir as siglas ANEB e ANRESC (Prova Brasil) e ANA inclui avaliação da Educação Infantil.
2020 a 2022		- Lei nº 14.113/2020, Novo FUNDEB.		- Resolução CNE/CP nº 1/2021, DCNs Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.	

FONTE: Elaboração própria a partir de documentos dos organismos internacionais e legislação brasileira (2023).

Em cada momento de alteração legal, as mudanças ocorreram de forma articulada entre as diferentes políticas e entre as ações internas, no país, e as tendências homogêneas pelos eventos e documentos globais. No Brasil, mesmo durante os governos mais progressistas de Lula e Dilma, o neoliberalismo impôs sua marca nas diferentes políticas que se mostravam, às vezes, controversas. Assim, mesmo preponderando, por exemplo, a concepção e defesa de uma educação integral, ainda se manteve a oferta fragmentada da formação profissional. A política de avaliação em larga escala ficou cada vez mais atrelada ao currículo escolar e os empresários que, com sua visão técnica e economicista, ditaram as reformas. A participação na gestão privilegiou a voz desses atores. O direito à educação permanece, pelo menos nos textos legais, defendendo a formação para a vida, para a cidadania e para o trabalho. No entanto, a ênfase nas competências e habilidades torna a educação aliada ao processo de conformação às mudanças do processo produtivo, na responsabilização individual e na desarticulação social.

Essa ambiguidade é resultado das disputas entre diferentes concepções de educação para a população. Nesses últimos 30 anos de influência do neoliberalismo também se observou o quadro político como importante fator de impulsionamento de diferentes forças travadas nesta disputa. Assim, nos anos 1990, com a forte alavancada do neoliberalismo no governo FHC, reformas intensificaram a lógica mercadológica tanto na reforma do Estado em geral, quanto nas políticas educacionais. À educação é atribuído o papel redentor das mazelas sociais, sem um questionamento conjuntural da situação. Além disso, toda a Educação Básica é pensada sob uma determinação utilitária por meio da definição de competências e habilidades que devem nortear o processo educativo. As avaliações externas passam a ser o parâmetro para a qualidade do processo educativo no país. No caso da relação entre Ensino Médio e Educação Profissional há uma separação que configura uma formação dual na saída da Educação Básica: enquanto os estudantes mais privilegiados vão para a universidade, aos mais pobres que conseguem concluir o Ensino Médio e seguir seus estudos são destinados cursos de Educação Profissional.

Nos anos 2000, com a ascensão de um partido popular, forças progressistas ganham fôlego, o que permite uma mudança de direção a educação, mesmo que limitada diante do contexto de permanência da lógica neoliberal. Um projeto de educação integral passa a tomar forma, como é o caso da retomada da integração entre Educação Profissional e Ensino Médio. A mudança no quadro político permitiu

que novas concepções fossem discutidas e oferecessem fundamentação para novas políticas educacionais, entre elas, a criação dos Institutos Federais, *locus* privilegiado para se perseguir formação humana integral.

Na década seguinte, dos anos 2010, dá-se continuidade às políticas de integração curricular e os Institutos Federais passam por intensa ampliação e interiorização de seus *campi*. No entanto, passam a ganhar um espaço significativo do debate sobre a educação, grupos empresariais que reforçam a lógica mercadológica nas disputas com setores progressistas que miram uma formação mais ampla e emancipadora.

Esses grupos empresariais têm sua voz amplificada com o afastamento da Presidente Dilma Rousseff, quando seu vice, Michel Temer, adota uma política austera e autoritária, permitindo novo fôlego às políticas neoliberais que afetam fortemente a área social, incluindo a educação. Neste contexto, a relação entre Educação Profissional e Ensino Médio passa por nova mudança de direção, voltando a serem cindidas, agora, por meio da divisão do currículo entre Base Nacional Comum Curricular e itinerários formativos. Embora articulados, já que a Educação Profissional faz parte no Ensino Médio, essa relação não é de integração já que há essa divisão curricular.

No próximo capítulo a Reforma do Ensino Médio de 2017 será analisada em seus detalhes para que se possa compreendê-la enquanto resultado desta constante tensão entre o pensamento neoliberal e as forças progressistas que disputam diferentes concepções de educação para a população brasileira em geral, o que repercute na relação entre Ensino Médio e Educação Profissional.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017: UMA RADICAL MUDANÇA DE DIREÇÃO

O presente capítulo apresenta a reforma do Ensino Médio por meio da análise de sua configuração e sua relação com as demandas oriundas do setor empresarial e da política neoliberal tornada cada vez mais intensa. Apresenta também os dispositivos legais que embasam a reforma e induzem sua implementação pelas redes de ensino.

O texto está dividido em duas seções. A primeira analisa o documento *Exposição de Motivos*, assinado pelo Ministro da Educação e a Lei nº 13.415/2017, considerando as argumentações para a reforma, as mudanças que ela traz, sua lógica e suas contradições. A segunda seção realiza uma reflexão sobre a regulamentação complementar, em especial com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular e a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, além da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e da regulamentação do novo FUNDEB num conjunto coeso de articulação de políticas e programas na direção da implementação da reforma.

2.1 OS MOTIVOS, AS CONTRADIÇÕES E AS CONSEQUÊNCIAS DA REFORMA

O Ensino Médio inspira constantes debates. Suas finalidades, suas formas de organização, limites e possibilidades de diversificação de formatos, a atratividade para os estudantes, a estruturação do currículo são algumas questões que perpassam as discussões sobre a última etapa da Educação Básica. Diferentemente das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, no Ensino Médio o caráter “básico” parece não estar bem definido ou assumido como o que deva ser comum a todos os estudantes.

A LDB/1996, ao dar ao Ensino Médio o *status* de última etapa da Educação Básica, imprimiu a importância da conclusão pelos jovens do ensino secundário ainda que não o tornasse obrigatório. Torná-lo básico remete à necessidade de ser acessível a todos, cumprindo as finalidades de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996). Tais finalidades expressas na LDB/1996 para toda a Educação Básica apresentam-se

fragmentadas quando se trata da configuração do Ensino Médio dada pela reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017.

A apresentação da Medida Provisória nº 746/2016 pelo então recém instaurado Governo Temer trouxe, de imediato, o tom autoritário de mudança da política educacional. Encurtando as discussões no Congresso, a utilização desse instrumento impossibilitou a discussão com a sociedade. O tom impositivo aliado a um texto com retrocessos em termos curriculares, de organização dos cursos, de direito à formação mais ampla, bem como a sinalização de precarização do trabalho docente e a abertura para parcerias entre diferentes instituições fez com que várias entidades científicas³⁰ e muitos jovens pelo país expressassem sua discordância à reforma por meio de protestos pelas ruas e ocupações de centenas de escolas. Mas, por que a rejeição? Por outro lado: quem defende a reforma e por quê?

As discussões sobre reformas educacionais, assim como toda política pública, demandam discussão, embate de interesses, contraposições. Ao tratar da avaliação de políticas e programas sociais, Arretche (2001) afirma que os objetivos e a metodologia são expressão das decisões e preferências de uma autoridade e que a implementação requer agentes que desenvolverão atividades que darão novos contornos à política pública. Assim, o sucesso de uma política pública dependerá da adesão dos implementadores aos objetivos e metodologia e coordenação do comportamento de seus potenciais beneficiários e provedores. O desenho final de uma política será o resultado de um processo de negociações entre formuladores e implementadores e também entre estes. A rejeição da reforma do Ensino Médio se inicia, como já foi mencionado, pela forma como foi apresentada: de maneira autoritária, sem diálogo. Se, por um lado, a urgência imposta pela medida provisória parece ter buscado neutralizar a reação contrária, por outro, gerou manifestações mais intensas, tais como a ocupação das escolas. Professores, estudantes e comunidade acadêmica não se viram representados e nem ouvidos.

³⁰ Destaca-se aqui o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio que congrega várias entidades, entre as quais: 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), Ação Educativa, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Neste cenário de imposição e reação, tramitou a Medida Provisória com discussões por meio de audiências públicas nas quais se debateram o posicionamento favorável à reforma representado por integrantes do MEC, representantes de fundações empresariais e instituições privadas de ensino e o posicionamento contrário, que contou com a participação de representantes de movimentos sociais, representantes do mundo acadêmico e de instituições públicas (Ferretti; Silva, 2017). Isso não significa, porém, que houve diálogo e que se chegou a um consenso, por dois motivos. Primeiro, porque o consenso era praticamente impossível visto que os posicionamentos representavam concepções de Ensino Médio conflitantes. Segundo, porque o ambiente político estava favorável aos setores empresariais em detrimento a qualquer defesa de um serviço público de qualidade e sem interferências propositivas do mercado.

Considerando o contexto político brasileiro, é preciso destacar o clima instaurado com a chegada de Michel Temer ao poder, após o impedimento da presidente Dilma Rousseff. Permeado de polêmicas, o processo para a chegada ao poder do vice-presidente escancarou os interesses econômicos que estavam se sobressaindo e que dariam o tom a partir de então. Não que antes não houvesse interferência desse setor. Mas, a forma impositiva e intensa passa a marcar a agenda política de reformas que acabam atingindo em cheio a educação. Motta e Frigotto (2017) estabelecem relações entre esses momentos críticos das crises com os interesses do capital:

Ditaduras e golpes em nossa história sempre ocorreram visando salvaguardar os ganhos do capital — que “não tem pátria”, até o momento que interessa; na atualidade, esses movimentos focam especialmente o capital financeiro — que não produz uma cenoura — e, correlatamente, por meio da retirada dos direitos da classe trabalhadora. O golpe que se consumou em 31 de agosto de 2016 tem, em comum aos demais, os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico (Motta; Frigotto, 2017, p.365).

Nesse sentido, um outro projeto de país passa a ser o norte das decisões políticas. Lançando mão de medidas de austeridade, o novo governo agiliza o processo de aprovação de reformas que afetam negativamente a área social e protegem o setor financeiro. Entre elas estão a mudança no regime fiscal por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela por vinte anos os recursos para as

despesas primárias, incluindo a educação, e a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que trata da Reforma do Ensino Médio. Também foram aprovadas as reformas trabalhista - por meio da Lei nº 13.467/2017- e da previdência – por meio da Emenda Constitucional nº 103/2019 - sob forte contestação dos sindicatos e também de protestos nas ruas. Tais reformas formam um conjunto de alterações nas perspectivas das juventudes com relação ao mundo do trabalho que, com a perda de direitos trabalhistas, são impulsionados a buscar por alternativas de sobrevivência por meio do conclamado empreendedorismo que oculta as possíveis condições precárias do trabalho sem carteira assinada, além de diminuir a expectativa por uma futura aposentadoria.

A educação tem um papel importante do direcionamento do desenvolvimento social e econômico. Não por acaso, foi o alvo de Medida Provisória já no início do governo Temer. Era preciso implementar um processo educativo coerente com as mudanças exigidas pelos que o apoiaram. Tais mudanças, de ordem curricular e de financiamento, atendiam à necessidade de formação do jovem mais focada ao mercado de trabalho e também do ajuste orçamentário que viria com a limitação imposta pela Emenda Constitucional nº 95/2016.

Como campo de disputa, a educação articula-se a projetos de poder. Ferretti e Silva (2017), tomando a concepção de Estado ampliado de Gramsci, explicitam as disputas por hegemonia que delineiam a reforma do Ensino Médio. A preocupação com uma formação integral e as ações em prol da coesão social dão lugar a uma formação mais utilitarista, baseada em competências e ao fortalecimento do capitalismo financeiro.

Da análise das audiências públicas ficou evidente o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro. O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores (Ferretti; Silva, 2017, p.396).

Assim, dos embates travados no âmbito das audiências públicas e também das manifestações dos estudantes, logrou êxito o direcionamento com base hegemônica alicerçada nas instâncias de poder do Estado. Esta, se não garantiu

apoio popular, tampouco encontrou maior resistência de outros setores da sociedade brasileira. A hegemonia dos interesses empresariais-financeiros-neoliberais dá as cartas no campo educacional (Simões, 2017).

Com relação ao conteúdo da reforma, a rejeição se refere a muitos aspectos porque a lei abrange desde a organização curricular, a forma de oferta, até o financiamento. No documento *Exposição de Motivos* (EM nº 00084/2016/MEC), dividido em 25 itens, há o relato dos problemas identificados no Ensino Médio entre os quais: a superficialidade e a fragmentação do currículo e sua desarticulação com os anseios da juventude, com o setor produtivo e com as demandas do século XXI; elevado número de disciplinas; baixo desempenho dos estudantes revelados pelos dados do INEP, pelos índices do IDEB; elevado número de jovens fora da escola; oferta de um único modelo de Ensino Médio. (BRASIL, 2016b). Diante dos argumentos contidos neste documento percebe-se a ausência de uma análise mais ampla do panorama educacional brasileiro afetado pela tardia universalização do Ensino Fundamental, pelas mazelas sociais e econômicas do nosso país. Krawczyk (2012) atenta para o fato de que os desafios que envolvem o Ensino Médio recebem forte impacto das desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira.

Ainda que os desafios pedagógicos sejam constantes, frente às características de seu alunado – adolescentes e com um progressivo aumento da diversidade devido à progressiva inclusão de novos setores sociais –, historicamente o debate foi marcado pelo caráter politicamente conflitivo do Ensino Médio. É o mais vulnerável às desigualdades sociais, em razão da disputa permanente pelos seus objetivos e pelas suas orientações. É capaz de promover a diferenciação educacional precoce e altamente seletiva ou, pelo contrário, retardá-la (Krawczyk, 2012, p.2).

Para a autora, é no Ensino Médio que se acirram as disputas a respeito de sua identidade, sua forma de organização e seu currículo. Isso porque a última etapa da Educação Básica está vinculada à relação entre educação e trabalho, o que implica interesses diversos de diferentes setores da sociedade, o que está de acordo com a concepção de produção de hegemonia presente no texto de Ferretti e Silva (2017). Nesse sentido, as definições que implicam desde a carga horária até o financiamento do Ensino Médio vão apontando interesses e concepções presentes na reforma.

As mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017, chamada de reforma do Ensino Médio, representam alterações que não significam novidades na concepção deste nível de ensino. Ao contrário, a reforma se deu com base em antigos debates

que, durante as alternâncias de diferentes grupos no poder, dão mais ênfase a uma formação voltada às demandas do mercado ou a uma formação mais ampla, em busca da formação integral. Por isso, Silva (2018) afirma que “sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos (p.2). Vejamos como isso se deu na definição da letra da lei aprovada sob as justificativas explicitadas no documento *Exposição de Motivos* no que diz respeito à diversificação e divisão do currículo, ao diálogo com a juventude e o protagonismo estudantil e à formação técnica e profissional enquanto itinerário formativo.

2.1.1 Diversificação do currículo e divisão da matriz curricular

Um argumento para embasar a reforma apresentado pelo documento *Exposição de Motivos* (Brasil, 2016b) é de que, apesar de as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 1998 e de 2012 possibilitarem a diversificação de 20% do currículo, não houve diversificação e os estudantes seguem obrigados a cursar treze disciplinas. Tal argumento somado à caracterização dada ao currículo do Ensino Médio como “extenso, superficial e fragmentado” e (Brasil, 2016b) e o baixo desempenho dos estudantes em Matemática e Língua Portuguesa nas avaliações em larga escala embasam a defesa por um currículo com menos disciplinas obrigatórias e maior diversidade na composição da matriz curricular.

Quanto ao número de disciplinas obrigatórias, a Lei nº 13.415/2017 estabelece apenas três: Matemática, Língua Portuguesa – obrigatórias nos três anos de curso - e Língua Inglesa como língua estrangeira. O conhecimento passa a ser organizado em quatro 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, 2017). Por meio da BNCC, que até então ainda estava sendo discutida, a reforma determina a obrigatoriedade de estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. Além disso, em seu artigo 4º, a Lei nº 13.415/2017, divide o currículo em duas partes:

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, 2017).

Dessa forma, para tornar o Ensino Médio mais leve, com menos disciplinas, o texto da lei empobreceu de forma generalizada o currículo. A obrigatoriedade de apenas Língua Portuguesa e Matemática nos três anos vincula-se ao fato de buscar alcançar melhores índices de qualidade em avaliações em larga escala como é observado por Esquinsani e Cruz Sobrinho (2020), Silva e Scheibe (2017), Ramos (2017), Lourenço (2021). O documento *Exposição de Motivos* (Brasil, 2016b) baseia-se em dados do IDEB para apresentar o trágico panorama do desempenho dos estudantes brasileiros nessas duas disciplinas. Com foco no que é mensurado nas avaliações que compõem o IDEB e o PISA, a reforma do Ensino Médio se mostra voltada a uma lógica de qualidade de educação ditada por organismos internacionais tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial. Volta-se ainda, segundo Araújo (2018), ao analisar a proposição da UNESCO para o Ensino Médio, ao atendimento das demandas do mercado por meio de um currículo mínimo e instrumental para a produção de sujeitos produtivos.

A utilização dos resultados de exames em larga escala pelo documento *Exposição de Motivos* (Brasil, 2016b) embasa o argumento de que a aprendizagem está aquém do desejado para o Ensino Médio e que grande parte dos jovens que estão finalizando a Educação Básica não se apropriou de conhecimentos básicos que lhes possibilita o acesso a outros conhecimentos. De fato, a ampliação do acesso não está garantindo a aprendizagem de todos e isto demanda o planejamento e a implementação de ações estratégicas de melhoria na qualidade de educação. Esse é um processo complexo, pois é permeado de fatores internos e externos à escola, configurando-se num desafio que se impõe para a sociedade brasileira enquanto condição de garantia do direito à educação e de participação cidadã.

No entanto, a valorização dos resultados dos exames em larga escala, embora apresente um panorama geral da educação brasileira, têm dirigido o olhar para a dimensão da aprendizagem sem considerá-la fruto de diversas condições importantes tais como as de estrutura física da escola, de formação e valorização docente, das condições sociais e econômicas dos estudantes (Hypolito, 2019; Ramos, 2018). Aposta-se em mudanças que agradam ao setor produtivo e que corroboram

com a desresponsabilização do Estado para com a educação e que, em termos de avaliação, atendam minimamente ao que é avaliado.

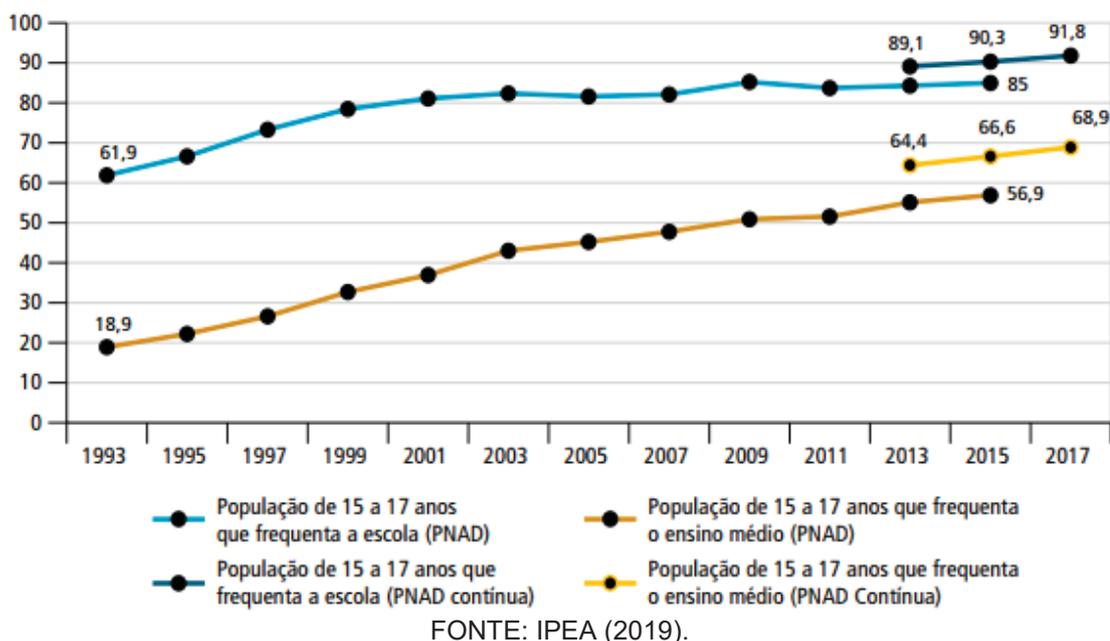
No item nove do documento *Exposição de Motivos*, são apresentados dados que comparam os resultados de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do ano de 1995 e do último exame realizado até então, em 2015.

9. Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período. Os resultados tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 – uma redução de 8% (Brasil, 2016b).

Com a intenção de apresentar a queda no rendimento dos estudantes nessa avaliação, o Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho indica que, além de os resultados serem baixos, a qualidade da educação decaiu nesse período. O ministro reforça o parâmetro de dados quantitativos para avaliar a qualidade da educação e, além disso, baseando-se em apenas duas disciplinas. Há um apagamento de vários avanços obtidos por políticas públicas que impulsionaram um ganho de outra ordem: o do acesso e ampliação da escolaridade dos brasileiros (Esquinsani; Cruz Sobrinho, 2020).

Um fator importante de impacto nos resultados na série histórica de 1995 a 2015 é a taxa de frequência líquida que apresenta o percentual da população em determinada faixa etária que frequenta a etapa de ensino adequada à sua idade, o que equivale, no caso do Ensino Médio, de 15 a 17 anos. O gráfico 1 apresenta a taxa de frequência líquida e também a frequência bruta que indica o percentual de jovens de 15 a 17 anos que frequentava a escola, independentemente da etapa em que estavam matriculados.

GRÁFICO 1 – TAXA DE FREQUÊNCIA BRUTA E LÍQUIDA À ESCOLA DA POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS (EM %)

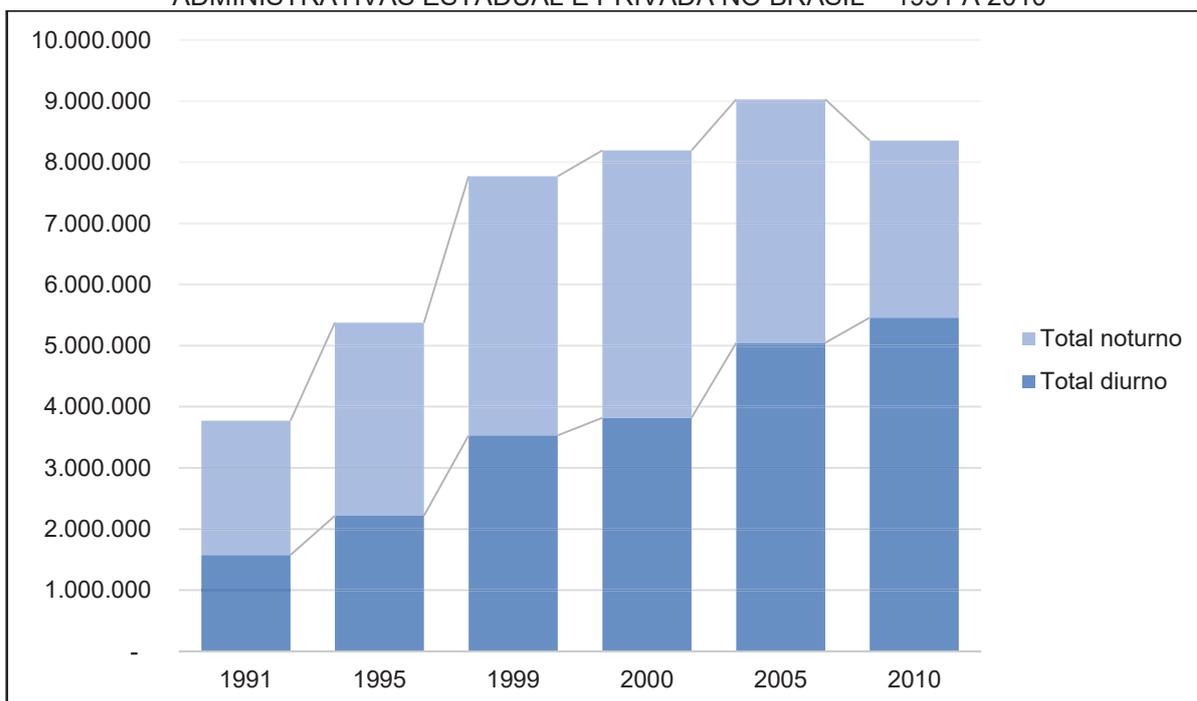


Os dados apresentados no gráfico 1 demonstram que, no início da década de 1990, muitos jovens de 15 a 17 anos estavam fora da escola e os que permaneciam estavam, em quantidade expressiva, represados no Ensino Fundamental. Em 1993, 61,9%, ou seja, pouco mais da metade dos jovens dessa faixa etária frequenta a escola e apenas 18,9% cursava o Ensino Médio. A ampliação da frequência, a partir de então, foi contínua atingindo em 2017, 91,8% de frequência bruta e 68,9% de frequência líquida, considerando a PNAD Contínua a partir de 2012³¹. Os motivos para essa expansão podem estar relacionados ao empenho brasileiro pela universalização do Ensino Fundamental, à melhoria do fluxo escolar resultantes tanto da pressão popular quanto do mercado (Krawczyk, 2009). Vale lembrar que somente com a Emenda Constitucional nº 59/2009 amplia-se a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, o que criou a possibilidade de exigência para que os jovens permanecessem frequentando a escola.

Em estudo sobre matrícula e trabalho docente no Ensino Médio, Costa (2013) destaca a importante expansão das matrículas em cursos noturnos de Ensino Médio na década de 1990.

³¹ A Pnad Contínua trouxe modificações metodológicas a partir de 2012 para a pesquisa de informações utilizadas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do Brasil. Por meio dela é possível acompanhar oscilações trimestrais e evoluções a curto, médio e longo prazos. No caso do tema educação, a pesquisa é realizada no 2º trimestre do ano (IBGE, 11 abr. 2023).

GRÁFICO 2 – MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO REGULAR POR TURNO NAS DEPENDÊNCIAS ADMINISTRATIVAS ESTADUAL E PRIVADA NO BRASIL – 1991 A 2010



FONTE: Adaptado de Costa (2013).

Observa-se que até o ano 2000 mais da metade das matrículas foram realizadas nos cursos noturnos. Nos anos de 1991, 1995, 1999 e 2000, as matrículas noturnas representavam 58,3%, 58,7%, 54,5% e 53,4%, respectivamente. Na sequência, entrou em queda representando 44,1% em 2005 e 34,7%, em 2010, do total de matrículas realizadas no Ensino Médio. Essa expansão permitiu que jovens trabalhadores pudessem continuar seus estudos, o que incluiu nesta etapa estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis à dedicação exclusiva aos estudos.

Assim, outro aspecto a ser considerado é o histórico da conquista do acesso ao direito à Educação Básica que, no Brasil, aconteceu tardiamente e que ainda demanda atenção e desenvolvimento de ações que minimizem as desigualdades que nela adentram.

[...] Nesse diapasão, o MEC apela para os dados puramente quantitativos segundo os quais, nas duas últimas décadas, houve uma grande queda da “qualidade” da educação básica. Todavia, desconsidera a enorme expansão do acesso à educação básica e ao ensino superior promovida nesse período e todas as implicações que daí surgem para além das políticas educacionais e que influenciam direta e negativamente nesses índices de eficácia, mas que, por outro lado tiveram influência positiva e imensurável no desenvolvimento social e na democratização ao saber universal e ao desempenho da cidadania (Esquinsani; Cruz Sobrinho, 2020, p.155-156).

A definição de padrões de qualidade na educação é algo complexo e dinâmico, pois se articula com diferentes interesses e depende do contexto histórico, social e econômico que interferem na definição do papel do conhecimento e da escola. No caso brasileiro, ainda precisa avançar na garantia da conclusão da Educação Básica e da aprendizagem efetiva por parte dos estudantes.

Se, de um lado, mais jovens ingressaram no Ensino Médio, de outro, não houve a adequação necessária para a qualidade da educação. A história dos avanços no acesso à educação no Ensino Fundamental sem uma política de inclusão das diferenças se repete no ensino secundário. Assim, no caso da universalização da Educação Básica, esta pode não se materializar como um direito plenamente adquirido enquanto for pensada genericamente. Isso porque ao adotar um conceito de igualdade homogeneizante que não considera as especificidades e individualidades de quem acessa a escola faz o Estado desresponsabilizar-se de medidas complementares que atendam às necessidades diversas dos estudantes para que obtenham sucesso na aprendizagem. Por outro lado, as dificuldades encontradas pelas classes populares ao ingressar na escola não podem ser um subterfúgio para perpetuar a desigualdade e o processo de exclusão por meio do rebaixamento da qualidade da educação ou aligeiramento da escolaridade para os mais pobres.

Entre os diversos entraves para a oferta de uma educação de qualidade estão os baixos salários dos docentes, baixo estímulo para a sua formação, precariedade nas condições de trabalho, escassez de recursos materiais para equipar e adequar as escolas às novas demandas e discussão curricular que, juntos resultam em uma escola pouco atrativa e acolhedora para boa parte da juventude, que reprova e evade em índices alarmantes na última etapa da Educação Básica.

O aumento da demanda da escola média está acontecendo sobre uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida e com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população. Trata-se, portanto, de admitir que não se tem produzido a democratização do acesso à última etapa de escolarização básica, mas um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens, e em condições objetivas muito precárias (Krawczyk, 2009, p.34).

Essa massificação destacada por Krawczyk escancara a insensibilidade presente no processo de ampliação da escolarização com relação não somente às diferenças socioeconômicas, mas também culturais e que não são captados nos

exames em larga escala, não discutidos na divulgação de seus resultados e estão sendo desconsiderados na análise dentro de uma série histórica. Neste sentido, considerar os resultados do SAEB sem contextualizar a situação do Ensino Médio no período de 1995 e 2015, tal como o fez o então ministro da Educação no documento *Exposição de Motivos* (Brasil, 2016b), é negar os avanços obtidos à época diante dos desafios impostos pela condição socioeconômica da população e pelo tardio reconhecimento do direito à Educação Básica. No âmbito da OCDE, a avaliação com base no PISA é diferente da feita pelo Ministro da Educação, por meio do SAEB. No ambiente destinado à exploração de dados denominado “GPS educacional: o mundo da educação ao seu alcance”, a organização apresenta o texto “Pisa 2018: indicadores de destaque. O quinto destaque é registrado nestes termos: “Entre 2003 e 2018, Brasil, Indonésia, México, Turquia e Uruguai matricularam muito mais jovens de 15 anos no ensino médio sem sacrificar a qualidade da educação oferecida (OCDE, 2023). Em que pese serem avaliações distintas, a leitura da situação do Ensino Médio brasileiro demanda análise para além do resultado numérico. Assim, entre outros fatores, a relação desempenho em testes de larga escala *versus* ampliação do público atendido deve ser considerada neste caso para que as conclusões não se baseiem em apenas um dado da realidade.

Vale ainda destacar que, omitindo a variedade que já existia na oferta de Ensino Médio, tais como os cursos de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais e das redes estaduais, as reformulações curriculares das escolas participantes do ProEMI, há o apagamento de experiências exitosas tanto em termos de busca por uma formação integral, quanto de bons resultados em exames em larga escala, resultados de uma formação mais ampla, sólida e de base no conhecimento científico. No entanto, fica evidente que estas experiências demandam maior aporte orçamentário, profissionais com melhor formação e estrutura física e material adequada para atividades laboratoriais, artísticas, de pesquisa. E esse não é um aspecto a ser tratado pela reforma, ou que, pelo direcionamento das políticas públicas, esteja no seu horizonte.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, abordava a qualidade da educação numa perspectiva de qualidade social. Em seu artigo 9º, a Resolução nº 4/2010 considera que “a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem” (Brasil, 2010b). Dessa forma, a qualidade social da educação escolar

implica a permanência com êxito dos estudantes de forma que todos concluam a Educação Básica. Esse conceito de qualidade da educação é amplo e abrange a qualidade de vida.

[...] Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente (Brasil, 2013, p.21).

Assim, para além do caráter quantitativo e classificatório atribuído à qualidade escolar pelas avaliações de larga escala, é preciso considerar o processo formativo de cada estudante e garantir que todos avancem na aprendizagem e se apropriem dos conhecimentos necessários para uma atuação cidadã no mundo. A educação de qualidade social deve caracterizar todas as etapas da Educação Básica a fim de permitir a igualdade de oportunidades educativas para todos, inclusive à população em desvantagem na sociedade, visando à redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/ série e contribuindo para a superação das desigualdades historicamente produzidas no país.

Qualidade, portanto, não se resume a bons resultados em Língua Portuguesa e Matemática em exames em larga escala. No entanto, essa parece ser a concepção de qualidade que embasa a reforma. Tanto os argumentos apresentados pelo MEC, quanto a determinação de tornar apenas essas disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio reforçam essa percepção.

Outro agravante é o trato com relação às outras disciplinas. Como parte da Educação Básica, a formação no Ensino Médio ainda deve contemplar os diferentes saberes que, historicamente, se concentraram em diversas disciplinas para que não haja desigualdade no direito do acesso ao conhecimento. No entanto, a Lei nº 13.415/2017 trata de maneira hierarquicamente inferior Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia que perdem o *status* de disciplina e tornam-se estudos e práticas que podem ser aglutinadas como objeto de estudo de outra disciplina. Ao analisar o lugar das ciências humanas no contexto da reforma, Simões (2017) considera que:

[...] este lugar resulta de uma construção social que envolve, por exemplo: i) o jogo das relações de poder que se instalam no campo político intelectual de cada componente curricular e sua trajetória científica, a produção de seus aportes teórico-conceituais, a formação docente e os movimentos que os levaram à inserção nos currículos escolares; ii) o campo político das políticas públicas educacionais, seus atores e interesses; iii) a luta de classes de forma mais ampla no espaço-tempo de desenvolvimento do capitalismo histórico, que nos permite evidenciar que este lugar nunca foi estável, fixo e seguro – um “lugar em si” (Simões, 2017, p.49).

A ocupação de espaço por uma disciplina no currículo escolar depende, portanto, de aspectos próprios de sua configuração, seu acúmulo de conhecimento, sua contribuição para a formação das pessoas, mas também de relações de disputa política, formação de professores, interesses dos elaboradores de políticas educacionais. É, pois, resultado de condições políticas e ideológicas que podem compreender determinados conhecimentos importantes e necessários ou inúteis e até mesmo contrários ao projeto educacional mais amplo em um determinado contexto. No contexto contraditório do capitalismo foi necessário ampliar o acesso ao conhecimento com o objetivo de formar trabalhadores mais produtivos, mas também foi sendo necessário controlar esse acesso porque, se, de um lado, a escola serve de instrumentalização para o trabalho, de outro, pode levar as pessoas a melhor compreensão da realidade. Esse caráter contraditório da relação entre educação e sociedade expressa a contradição maior presente nas relações sociais capitalistas o que, para Frigotto (2010), indica que “o capital é prisioneiro de sua contradição, de seus limites de concepção (fragmentária) da realidade” e que também “é confrontado por interesses da classe trabalhadora que lhe são antagônicos (p.35).

No caso do Ensino Médio seus reformadores optaram por um currículo mais pragmático, que confere pouca importância a disciplinas com grande potencialidade pedagógica para promover reflexão, problematização, análise e desenvolver a capacidade crítica. Estas foram rebaixadas em detrimento de uma formação estritamente funcionalista e de aplicabilidade mercadológica, de acordo com interesses neoliberais. Nesta esteira, Artes e Educação Física também se tornam subalternas, visto que não fazem parte da lógica de produtividade econômica.

Sob o argumento da flexibilização e da diversificação, a reforma traz a divisão do currículo entre uma parte comum estabelecida pela BNCC e outra diversificada constituída por itinerários formativos, contradizendo o argumento de era preciso tornar o currículo menos fragmentado. O artigo 4º da Lei nº 13.415/2017, traz a seguinte redação para o artigo 36 da LDB/1996:

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, 2017)

Este artigo sofreu substancial modificação afetando a configuração e o sentido do currículo do Ensino Médio. Se na redação anterior privilegiava-se o domínio de conhecimentos em diversas dimensões (científica, tecnológica, artística, das letras, da Filosofia, da Sociologia), valorizava-se a compreensão do mundo, da produção, da sociedade e havia uma articulação com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 ao considerar que a educação visa o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988), na nova redação há um empobrecimento e um esvaziamento com relação aos conteúdos escolares (Hernandes, 2019, Ramos; Paranhos, 2022) que foi diluído em áreas, fragmentado em itinerários e tornados dependentes das reais condições dos sistemas de ensino. A formação mais ampla deixa de ser uma diretriz registrada, assumida, dando lugar ao discurso ilusório, presente no documento *Exposição de Motivos* (Brasil, 2016b), de oferta de especialização em uma área ou aprofundamento na formação. Ilusório no sentido de que ao cursar um itinerário formativo, o estudante terá de abrir mão de conteúdos essenciais de outras áreas necessários para a compreensão dos fenômenos físicos, sociais, econômicos, artísticos, enfim, para a compreensão da realidade em consonância com as finalidades constitucionais da educação. A Lei nº 13.415/2017 traz, ainda em seu artigo 4º, a estranha composição chamada itinerário formativo integrado que mistura componentes da BNCC e dos outros itinerários formativos, inclusive o de formação técnica e profissional.

Intitulado como Novo Ensino Médio pelo governo federal, o formato da reforma traz característica de políticas que já foram experimentadas no Brasil conforme nos lembram Ramos e Frigotto (2016), Motta e Frigotto (2017), Cunha (2017), Gonçalves (2017), Silva (2018), Costa e Coutinho (2018), Simões (2017), Esquinsan e Cruz Sobrinho (2020), Ciavatta (2021). Foram políticas educacionais que reforçaram o dualismo da escola secundária e que promoveram a segmentação dos estudantes de acordo com suas condições socioeconômicas. Motta e Frigotto

relacionam e resumem os retrocessos trazidos pela reforma do Ensino Médio com outros três momentos de reforma vividos pelo ensino secundário brasileiro:

- retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior. A superação definitiva deu-se mediante a Lei nº 4.024/1961, que instaurou a equivalência dos diferentes ramos do então ensino industrial, agrícola e comercial. Agora com o engodo de que o aluno tem alternativas de escolha, a lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas. Amplia-se, agora, o leque da não equivalência;
- retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de "livre escolha", como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento;
- retoma, em um outro contexto e dentro de um estado de exceção, o ideário da política de Paulo Renato de Souza. Agora sequer precisam postergar as medidas, como ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. O anúncio do MédioTec pelo MEC indica, de forma clara, a incorporação do Pronatec no Ensino Médio regular. Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação (Motta; Frigotto, 2017, p.367-368).

Pela Lei nº 13.415/2017, a adoção de itinerários formativos direciona a formação, ainda na Educação Básica, a uma área do conhecimento. Chamado de aprofundamento de estudo, esse direcionamento estabelece uma trajetória precoce que pode comprometer o prosseguimento dos estudos já que, a depender do itinerário cursado pelo estudante, sua oportunidade de ingresso no ensino superior em área diversa poderá ser limitada pela insuficiência de conhecimentos necessários para a aprovação nos processos seletivos (Costa; Coutinho, 2018).

A partir de toda normativa do Novo Ensino Médio, os estados passaram reformular seus currículos. De acordo com Silva, Krawczyk e Calçada (2023) houve reinterpretções e apropriações destas normativas que se expressam em uma grande diversificação curricular entre as redes estaduais de ensino. Dessa forma, as 1.200 horas destinadas à parte diversificada, são compostas por "itinerários formativos, disciplinas eletivas, projeto de vida e algum componente criado de forma localizada" e com temáticas variadas (Silva; Krawczyk; Calçada; 2023, p.8). A diversificação curricular se apresenta, segundo os autores, em diferentes nomenclaturas e também

em diferentes composições dos itinerários formativos o que pode potencializar a fragmentação e o aligeiramento da formação das juventudes.

O itinerário formativo de formação técnica e profissional, comparado pelos autores Costa e Coutinho (2018), com a obrigatoriedade da profissionalização da Lei nº 5.692/1971, traz ainda mais defasagens, já que o foco é o preparo para o trabalho em detrimento da formação geral, o que afasta ainda mais o estudante da universidade. E, tal como destacam os autores, as condições das redes estaduais, para a oferta de Educação Profissional, não dariam conta da necessidade deste tipo de formação e da diversidade de possibilidades de escolhas divulgada pelos reformadores. Mesmo com a efetivação de convênios e parcerias, o risco da precarização ainda é grande diante da proposta de compor esse itinerário de forma fragmentada com vários cursos de curta duração tal como permite a Resolução CNE/CP nº 1/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Por fim, a reforma traz o tom das políticas educacionais dos anos 1990 que tinham a clara intenção de conformar a dualidade marcada por uma educação geral voltada aos mais abastados economicamente promovendo maiores condições de acesso à universidade e uma educação mais rasa e pragmática aos mais pobres para o ingresso no mercado de trabalho. Esse paralelo com outros momentos da história da educação brasileira reflete a permanente tensão política com relação ao Ensino Médio resultante de uma disputa entre diferentes projetos de sociedade.

Retomando o texto da reforma destaca-se que a divisão da matriz curricular se dá em termos de áreas, itinerários formativos e também de carga horária. Assim, estabelece o artigo 1º da Lei nº13.415/2017 que altera o artigo 24 da LDB/1996:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, 2017).

Com o objetivo de ampliar a jornada escolar e propondo o tempo integral com sete horas diárias, a mesma lei institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para as redes de ensino, nos 10 primeiros anos da implementação desta ampliação da carga horária.

O tempo de jornada integral não deve ser confundido com a concepção de educação integral. A preocupação parece ser possibilitar mais tempo de treino para as avaliações em larga escala já que o programa de fomento, publicado pela Portaria MEC nº1.145/2016 (Brasil, 2016d) destaca que a proposta curricular deve estabelecer, no mínimo, 2.250 minutos semanais, sendo destes, no mínimo, 300 minutos para Língua Portuguesa e 300 para Matemática. Também não considera a realidade de muitos jovens que precisam contribuir com o orçamento doméstico, trabalhando no contraturno. Não considera a organização das escolas que atendem três turnos o que, certamente, causaria a extinção de um turno e implicaria também na distribuição de vagas e na contratação de docentes. Diante dos diversos obstáculos para a implementação do tempo integral a lei aprovada prevê a ampliação da carga horária anual para 1.000 horas para o prazo máximo de cinco anos, a partir de 2017, o que significa jornada escolar diária de cinco horas.

A reformulação do artigo 35-A da LDB/1996 pelo artigo 3º da Lei nº 13.415/2017 apresenta uma divisão na carga horária do Ensino Médio em duas partes: uma para o desenvolvimento do trabalho com a BNCC e outra para os itinerários formativos. Em seu parágrafo 5º, o artigo 3º traz a seguinte determinação: “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” (Brasil, 2017). Dessa forma, apesar de ser possível a ampliação da carga horária no caso da adesão ao tempo integral, a formação comum tem uma limitação de tempo escolar, que permanece sendo de 1.800 horas. Em função da pretendida diversificação e flexibilização do currículo descaracteriza-se a qualidade de Educação Básica do Ensino Médio.

2.1.2 O discurso sobre o diálogo com a juventude e o protagonismo estudantil

O documento *Exposição de Motivos* (Brasil, 2016b) aponta, no item quatro, que o currículo do Ensino Médio, além de ser extenso, superficial e fragmentado não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, nem com as demandas do século XXI e que os jovens de baixa renda não percebem sentido no que é ensinado na escola. No item cinco sugere que aí está a causa da evasão e do baixo desempenho educacional. A inferência dada pelo documento de que a atratividade se restringe ao currículo exclui outras dimensões que envolvem a atividade escolar e que interferem

no interesse do jovem em estar na escola e na possibilidade de concluir a Educação Básica. As redes estaduais onde se concentra a maior parte das matrículas do Ensino Médio, em geral, contam com escassos recursos financeiros o que implica em diversas dificuldades já citadas, tais como a falta de estrutura física e material, falta de docente para todas as disciplinas, violência, aspectos que também impedem que o ambiente escolar seja atrativo.

É preciso também procurar compreender de que forma os estudantes foram ouvidos na elaboração da proposta. Durante a tramitação da Medida Provisória nº 746/2016, o que se viu pelo país foi uma reação contrária à proposta de reforma protagonizada pelos secundaristas que organizaram manifestações públicas e ocuparam centenas de escolas³². Disso depreende-se a rejeição ao novo modelo de Ensino Médio pela juventude brasileira que se envolveu, se contrapôs, ocupou e resistiu. Neste sentido, se o formato de Ensino Médio criticado pelos reformadores não contemplava os interesses da juventude, tampouco as mudanças propostas trouxeram alguma alternativa atraente. Sobre o fato de a escola ser um espaço que, por sua natureza, tem um ritmo próprio não se lançando de imediato às novidades ou transformações da sociedade e também pelo fato de a escola ser fortemente impactada pela questão do economicismo, Ramos e Frigotto (2016) ponderam o argumento de que a escola se torna atrativa pelo interesse imediato dos jovens, sem haver, por parte da instituição, a contextualização da realidade, sem se propor a formação com um horizonte de sociedade a ser construída por meio da educação pensada em seu currículo.

Portanto, é preciso cautela com a ideia de que a escola não é atraente aos jovens, pois ao lado dessa afirmação se poderia perguntar: o que é atraente a esse jovem? Pode ser aquilo que lhe traz perspectivas, possibilidades formadoras. Ou podem ser também lógicas deformadoras? Assim, o principal desafio da escola está não só em tentar convergir com os interesses dos jovens, mas em educar seus próprios interesses. Os jovens, vindos de sua realidade — seja qual for, de uma vida burguesa, sofisticada, cara, ou de uma vida pobre, de carência — vão trazer os interesses que foram produzidos por essa realidade. Não cabe à escola reificá-los ou se adequar a eles. O que cabe à escola é, em se conhecendo tais interesses, confrontá-los com as necessidades formativas desses jovens, à luz de um projeto de sociedade. Isso tem a ver com currículo escolar. Pensar esse currículo nas dimensões da vida do estudante, implica trazer a ciência, o conhecimento, o trabalho e a cultura em todas as suas dimensões – a cultura juvenil, da mídia, erudita,

³² O posicionamento contrário dos (as) jovens permaneceu se fazendo presente em manifestações nas ruas nos governos Bolsonaro e Lula. Neste último, foi realizada uma consulta pública pelo MEC em que os (as) jovens expressaram seu descontentamento com a implementação do Novo Ensino Médio pelo país.

enfim. É preciso haver, primeiro, um confronto para se poder construir o encontro entre projeto educacional e interesses do estudante (Ramos; Frigotto, 2016, p.42).

A escola tem uma importante função social que não pode ser renegada: a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados. Não se pode substituir esse compromisso com as novas gerações de promover o acesso aos conhecimentos científicos, sólidos e objetivos em detrimento de promessas de desenvolvimento de protagonismo, resiliência e flexibilidade. A escuta dos jovens perpassa a discussão, também com eles, sobre o conhecimento, a sociedade que se deseja, a produção de sua realidade. O discurso dos reformistas dá um tom imediatista, individualista e deslocado de contextualização aos desejos da juventude.

Mesmo após as ocupações e manifestações dos secundaristas não se estabeleceu diálogo com eles. Houve participação de representantes de entidades estudantis³³ durante as audiências públicas que debateram a Medida Provisória nº 746/2016 no Congresso Nacional, ainda no ano de 2016, que se manifestaram contrários à reforma e que, na prática, não resultou em atendimento aos seus apontamentos (Ferreti; Silva, 2017).

O forte apelo ao chamado protagonismo estudantil está vinculado à escolha, supostamente feita pelo estudante, entre diferentes itinerários formativos a serem cursados. O item 23 do documento *Exposição de Motivos* (Brasil, 2016b) infere a liberdade de escolha dos itinerários conforme os projetos de vida dos estudantes. No entanto, basta conhecer a realidade diversa e, em geral, precária das redes estaduais de ensino para identificar que a oferta dos itinerários formativos não terá muitas opções.

O primeiro aspecto a ser considerado é que as escolas possuem condições diferenciadas para estruturar diferentes itinerários formativos. É possível inferir que as condições, tais como estrutura física, número de docentes e servidores, disponibilidade de recursos financeiros, são fatores determinantes para a decisão de cada escola sobre qual ou quais itinerários formativos conseguirá ofertar. A própria Lei nº 13.415/2017, ao dar nova redação ao artigo 36 da LDB/1996, considera tal limitação:

³³ Carina Vitral da União Nacional dos Estudantes (UNE) e Thays de Oliveira Soares da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES).

“ 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 [...] (Brasil, 2017).

Fica claro que o estudante não terá o protagonismo e a liberdade de escolha tão propalados pelos reformadores caso deseje continuar na mesma escola pública que cursou o Ensino Fundamental. Por outro lado, se outra escola pública ofertar o itinerário formativo desejado pelo estudante não há garantia que poderá solicitar transferência visto que há redes de ensino que consideram o endereço como critério de matrícula. Esses detalhes dependem de como cada rede de ensino regulamentará a reforma.

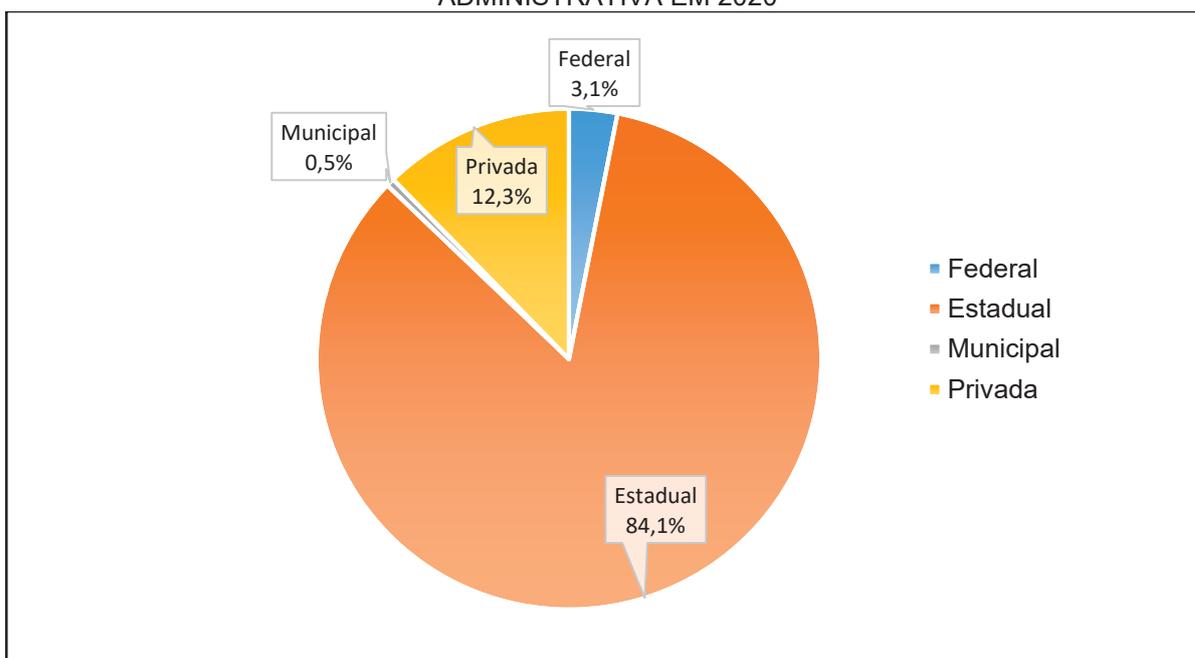
Outro agravante da adoção dos itinerários formativos sob a lógica das possibilidades dos sistemas de ensino é o caráter economicista que não dialoga com as realidades locais, tampouco com os projetos de vida dos estudantes.

A prerrogativa de definição do itinerário a ser oferecido aos estudantes é do sistema de ensino, conforme contexto local e suas possibilidades. Não há dúvidas de que um dos principais parâmetros que definirão tais possibilidades será a disponibilidade de professores. Certamente os sistemas optarão pelos itinerários para os quais dispõem de mais professores. Resolve-se, com prejuízo pedagógico e de forma econométrica, um problema de gestão e de carreira profissional. Os sistemas não mais se verão pressionados a realizarem concursos públicos para enfrentarem a falta de professores em determinadas áreas (Ramos; Frigotto, 2016, p.40).

A reforma, portanto, ao diminuir o espaço da formação básica para a adoção de itinerários formativos e ao reconhecer a limitação dos sistemas de ensino, compromete a qualidade da educação do Ensino Médio ofertado pelas escolas públicas. Aponta para uma formação precarizada, com treinamento suficiente para melhorar os índices do IDEB e do PISA o que, para a vida dos jovens, representa limitações na formação. Além disso, ampliará as desigualdades entre a formação em escolas públicas e escolas particulares, pois estas continuarão com foco em vestibulares o que as obriga a manter as disciplinas necessárias para o sucesso dos estudantes nesses processos seletivos. O estreitamento na formação, ainda no Ensino Médio, indica um desfalque na formação básica que refletirá num novo e mais cruel formato de dualidade: a de uma formação geral em apenas uma área ou uma frágil educação profissional.

Sob essa lógica, a segregação escolar e o esvaziamento dos conteúdos são marcas da reforma do Ensino Médio. A segregação concede privilégio educacional para uma minoria de jovens brasileiros que frequentam escolas privadas em detrimento da imensa maioria de jovens que terá sua trajetória escolar minimizada com conteúdos científicos enxutos e limitados (Gonçalves, 2017; Araújo, 2018; Hernandes, 2020; Lavoura e Ramos, 2020). No Brasil, segundo dados de estabelecimentos e matrículas da *Sinopse Estatística da Educação Básica 2020* divulgados pelo INEP (2021), observa-se os números do atendimento ao Ensino Médio. Quanto aos estabelecimentos, das 28.933 escolas que ofertam Ensino Médio, 8.433 (29,1%) são particulares. Das públicas, 599 (2,1%) são de dependência administrativa federal, 19.718 (68,2%) estadual e 183 (0,6%) municipal. Quanto ao número de matrículas, os dados de 2020 são os seguintes:

GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA EM 2020



FONTE: Elaboração da autora a partir de dados do INEP (2021).

No ano de 2020 foram realizadas, no Brasil, 7.550.753 matrículas no Ensino Médio. As redes estaduais concentraram o maior número de matrículas: 6.351.444 (84,1%). Na rede federal foram efetivadas 233.330 matrículas (3,1%) e nas redes municipais 40.030 (0,5%). Destas, em termos de financiamento, estrutura física e condições de trabalho docente, se destaca a rede federal. As redes estaduais e

municipais, em geral, contam com escassos recursos financeiros, o que compromete a oferta de um trabalho pedagógico com mais qualidade.

A rede privada, por sua vez, matriculou 925.949 estudantes (12,3%) no Ensino Médio em 2020. Em que pese a variação na qualidade dessas escolas, vale destacar o pequeno universo de jovens que possuem maiores chances de não serem atingidos pelos retrocessos trazidos pela reforma do Ensino Médio. Dessa forma, o direito à educação, em sua dimensão qualitativa, está vinculado à condição social e financeira das famílias dos estudantes. Desenham-se, assim, caminhos diferenciados não no sentido de diversificar o Ensino Médio, mas de segregar os jovens. A diversificação seria válida na medida em que antes do estreitamento curricular, fosse garantida uma base sólida e comum de conhecimentos.

O segundo aspecto a ser levado em conta é a possibilidade de escolha dentro dos limites geográficos do município em que o jovem reside. Considerando a distribuição das escolas pelos municípios brasileiros observa-se que grande parte possui apenas uma escola que oferta Ensino Médio. Os dados da tabela 2, extraídos da *Sinopse Estatística da Educação Básica 2020* do INEP (2021), apresentam a quantidade de municípios que conta com uma escola ou não possuem nenhuma escola que oferta a última etapa da Educação Básica. Foram consideradas escolas de todas as esferas administrativas, inclusive particulares.

Os dados da tabela 2 revelam que há impossibilidade de escolha de escola pelo critério de oferta de determinado itinerário formativo em 48% dos municípios brasileiros pelo fato de não possuírem³⁴ ou contarem com apenas uma escola que oferta Ensino Médio. Isso significa que, aproximadamente metade dos municípios brasileiros oferecerá aos seus jovens um ou no máximo dois itinerários formativos. A Região Sul é onde se concentra o maior número de municípios nessa situação: 54,6%, seguida do Nordeste com 50,9%, Sudeste com 45,2%, Centro-Oeste com 41,6% e Norte 35,8%. Considerando os números por estado, destaca-se o Rio Grande do Norte com 75,4% de seus 167 municípios em que será desafiadora a oferta dos cinco itinerários formativos.

³⁴ Não possuíam escolas com Ensino Médio, em 2020: 2 municípios do Tocantins (Região Norte), 1 município do Rio Grande do Norte e 4 municípios de Alagoas (Região Nordeste), 1 município de Minas Gerais (Região Sudeste), 1 município do Rio Grande do Sul (Região Sul).

TABELA 2 – QUANTIDADE DE MUNICÍPIOS QUE POSSUÍAM UMA OU NENHUMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO ANO DE 2020 NO BRASIL

Região Brasileira	Estados	Total de municípios	Municípios com 1 ou nenhuma escola	Número	%
Norte	Rondônia	52	22	42,3	
	Acre	22	1	4,5	
	Amazonas	62	2	3,2	
	Roraima	15	0	0	35,8
	Pará	144	41	28,5	
	Amapá	16	2	12,5	
	Tocantins	139	93	66,9	
Nordeste	Maranhão	217	56	25,8	
	Piauí	224	149	66,5	
	Ceará	184	67	36,4	
	Rio Grande do Norte	167	126	75,4	
	Paraíba	223	145	65	50,9
	Pernambuco	185	68	36,8	
	Alagoas	102	58	56,9	
	Sergipe	75	36	48	
	Bahia	417	208	49,9	
Sudeste	Minas Gerais	853	443	51,9	
	Espírito Santo	78	16	20,5	45,2
	Rio de Janeiro	92	6	6,5	
	São Paulo	645	289	44,8	
Sul	Paraná	399	161	40,4	
	Santa Catarina	295	155	52,5	54,6
	Rio Grande do Sul	497	334	67,2	
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	79	23	29,1	
	Mato Grosso	141	43	30,5	41,6
	Goiás	246	128	52	
	Distrito Federal*	Brasília	-	-	-
TOTAL		5.570	2.672	48	

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do INEP (2021).

NOTA: * O Distrito Federal aparece para compor a Região Centro-Oeste. Porém, não foi contabilizado nas porcentagens porque possui mais de uma escola que oferta Ensino Médio.

Diante desses dados, observa-se que, embora insistam em discursivamente defender a diversificação na oferta do Ensino Médio, os reformadores não se comprometem com as realidades de um país continental, nem imprimem veracidade em relação ao papel da juventude. Omitindo a evidência de que quase metade dos municípios brasileiros não ofertará aos seus estudantes os cinco itinerários os defensores da reforma insistem no protagonismo estudantil como característica do Novo Ensino Médio numa estratégia de vincular modernidade na reforma. É preciso destacar que a adoção de um ou dois itinerários formativos em pequenos municípios e regiões do interior do país representa uma diferenciação empobrecedora na formação de quem terá pouca opção. Tal como afirma Araújo (2018), a diferenciação dos estudantes devido às condições sociais e econômicas, ainda na Educação Básica, dificulta aos mais pobres o acesso a um percurso escolar de base científica. Esse é um fator que tem forte impacto na continuidade dos estudos, na inserção precária e precoce no mercado de trabalho ou na formação humana, de sujeitos com capacidade crítica e de compreensão do mundo que o cerca.

A intenção de diversificação do Ensino Médio torna-se, dessa forma, um engodo sob três aspectos. Primeiro: não consegue sustentar-se como real possibilidade de escolha para os estudantes diante das condições dos sistemas de ensino. Segundo: da forma como está posta sonega conhecimento. Terceiro: se constitui numa manobra economicista para atender a falta de professores. Quanto a esse último aspecto, Simões (2017) alerta para o risco de os sistemas de ensino adotarem como critério de escolha das áreas na composição dos itinerários formativos, a disponibilidade de professores com o objetivo de diminuir gastos. Assim, a definição das áreas, segundo o autor,

[...] poderá ocorrer de acordo com a disponibilidade de professores que já fazem parte do quadro próprio do magistério (concursados), dispensando cada vez mais a necessidade de novos concursos e elevando de forma violenta a dispensa imediata de professores contratados por processos seletivos simplificados (que já são submetidos a regras e condições que precarizam o trabalho docente). Se essa hipótese se confirmar, assistiremos a um dos mais significativos momentos de enxugamento da máquina pública no campo educacional, seguido por recontrações precárias como resultado da flexibilização da lei trabalhista (terceirização). Abre-se, também, a partir de uma apropriação perversa da lei, a possibilidade de contratação de professores por área do conhecimento (Simões, 2017, p.54).

O caráter economicista da reforma diante do contexto de congelamento do orçamento determinado pela Emenda Constitucional nº 95/2016, cuja discussão se

deu de forma paralela ao da Medida Provisória que reformava o Ensino Médio, se confirma ao facilitar medidas de suprimento da demanda de docentes reduzindo disciplinas e adotando áreas do conhecimento.

2.1.3 A formação técnica e profissional no formato de itinerário formativo

Se, por um lado, a formação geral está ameaçada pelo esvaziamento curricular que prejudica tanto a formação para a cidadania quanto o acesso ao Ensino Superior ao delimitar itinerários formativos, de outro, a formação técnica e profissional, acumula ainda a precarização da preparação para o trabalho simples. Incorporada pela reforma como um dos itinerários formativos, a formação técnica e profissional está permeada de mecanismos de precarização e de privatização do ensino e de segregação dos estudantes.

A crítica a esse formato pode ser iniciada por sua caracterização enquanto formação separada da formação geral, pobre de saberes científicos que embasam o trabalho contemporâneo, as técnicas e a compreensão do mundo do trabalho, tal como destacam Costa e Coutinho (2018) e Hernandez (2020). Na contramão das políticas educacionais das duas últimas décadas cuja concepção teórica de educação profissional promoveu o retorno da formação integrada ao Ensino Médio, a reforma assume uma concepção utilitarista e rasa, com foco no treinamento para postos de trabalho mais simples e de baixa remuneração. O direcionamento da Educação Profissional passa a ser o atendimento das demandas do mercado que, num país de capitalismo periférico como o Brasil, conta com ocupações que não exigem especialização ou trabalho complexo.

Considerando a necessidade do ingresso precoce dos jovens brasileiros no mercado de trabalho, a alternativa que vinha sendo construída para a educação profissional técnica de nível médio era de profissionalização ainda no Ensino Médio, mas numa concepção mais ampla de formação, articulada com o conceito de politecnia por meio da qual se proporciona o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” e que tem como horizonte o “desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (Saviani, 2014, p.118). Essa definição de politecnia de Saviani implica uma formação ampla, sólida e de base

científica e que tem potencial de desenvolvimento mais completo e complexo dos jovens. Do mesmo modo, Moura, Lima Filho e Silva (2015) defendem um Ensino Médio politécnico que, ofertando ou não a Educação Profissional, garanta uma base unitária para todos os estudantes e tenha como eixo estruturante as categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura. É sob essa concepção que vinha sendo estruturado o que se chamou de Ensino Médio Integrado e que representa um modelo que se pretende romper com a fragmentação e a dualidade dessa etapa da Educação Básica.

No entanto, num movimento contraditório, coexistem e são ofertados pela rede pública cursos de educação profissional técnica de nível médio nas formas subsequente e concomitante que apartam a formação geral da formação para o trabalho. Ainda assim, essas duas formas não sonegam parte da formação geral. O que se tem no “Novo Ensino Médio” é a condensação da formação profissional em um itinerário que também pode ser fragmentado em cursos de curta duração e ofertado por instituições privadas. Essa fragmentação é defendida ainda no documento *Exposição de Motivos* (BRASIL, 2016b), que afirma em seu item 18:

18. Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (Brasil, 2016b).

Com forte influência de organismos internacionais a reforma atende a interesses mercadológicos de formação estanque, sem previsão de continuidade nos estudos ou desenvolvimento profissional melhor qualificado. Prova disso é que no trecho citado mencionam-se cursos de qualificação profissional constituídos por etapas ou módulos com terminalidade específica. Esses cursos são de curta duração e promovem a formação de parte da habilitação profissional, o que não confere diploma técnico. Esse é um dos diferentes arranjos curriculares que podem compor a formação técnica e profissional. Fragmenta-se, assim, um itinerário formativo que já se constitui, por sua vez, uma fragmentação do Ensino Médio.

Interessante notar que, no item 17 do mesmo documento, há a argumentação de que a grande maioria dos jovens (75%), por não acessar o Ensino Superior ou não cursar Educação Profissional, “torna-se invisível para os sistemas educacionais

brasileiros e não consegue sequer boa colocação no mercado de trabalho” (Brasil, 2016b). Mas, um ou dois cursos de qualificação profissional proporcionarão condições para uma boa colocação no mercado? Nota-se a preocupação com maior oferta de cursos de profissionalização para os jovens, mas num formato reduzido de duvidoso poder de atratividade e com baixa perspectiva de formação de qualidade. Diante da escassez de postos de trabalho adota-se a lógica do empreendedorismo, em que o jovem é chamado a lançar-se na informalidade ou submeter-se a contratos e condições de trabalho precarizados com as poucas habilidades que lhe foram permitidas desenvolver em cursos de qualificação profissional. Tampouco a reforma proporciona maior acesso ao Ensino Superior. A aprovação em processos seletivos concorridos como o das universidades públicas passa a ser uma oportunidade distante, pois quem opta pelo itinerário de formação técnica e profissional têm garantido o estudo das diferentes áreas do conhecimento reduzido a apenas 1.800 horas.

A precariedade segue deixando marca neste itinerário formativo na possibilidade do exercício da docência por pessoas sem a devida formação, por meio do reconhecimento do “notório saber”. Tal reconhecimento será dado pelos sistemas de ensino e possibilitará que o profissional ministre “conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” (Brasil, 2017). Isso significa que a comprovação do saber sobre determinada profissão independe do nível de formação do candidato à docência. Enquanto luta pela valorização docente, esse é um retrocesso que desqualifica e desvaloriza a classe como um todo.

Concebe-se que a permissividade do notório saber nos cursos técnicos é um modo silencioso de desqualificar a profissão docente e, sobretudo, de adiar a urgência de implementar políticas de Estado para fomentar a formação de professores, reforçando a profissionalidade da docência como quesito mínimo necessário para exercer a profissão. Afinal, ninguém se torna médico, engenheiro, advogado, por notório saber. Então, por que ser conivente com a permissividade da docência poder ser exercida por profissionais das mais diversas áreas, sem, contudo, se formar para a profissão professor? (Costa; Coutinho, 2018, p.1648).

Considerando tratar-se de Educação Básica, a reforma retrocede ao não mencionar a necessidade de formação de nível superior em cursos de licenciatura exigida pela LDB/1996 e nem ao menos a uma formação pedagógica complementar. Descarta-se a importância desta formação que qualifica o trabalho com os jovens, que embasa teoricamente a atuação docente, que discute metodologia, didática, que faz

com que o educador compreenda os processos educativos e sua relação com o contexto social, político, cultural e econômico e o mundo do trabalho.

Outro destaque que merece ser dado refere-se ao processo de transferência do processo formativo da escola para diversas instituições na medida em que a reforma possibilita a inclusão no currículo de “vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação” (Brasil, 2017). A reforma possibilita também convênios e parcerias com instituições do setor privado (instituições de ensino, centros ou programas ocupacionais) para oferta de cursos que podem ser realizados, inclusive, a distância. Por meio dos convênios e das parcerias, o poder público transfere a responsabilidade de formação para a iniciativa privada. É nessa direção que se privatiza a educação pública e se transfere o direcionamento da formação das próximas gerações a agentes com interesses voltados ao capital. Transfere também para esses agentes recursos financeiros públicos que poderiam ser investidos nas escolas públicas. Dessa forma, o Estado desfaz-se da obrigação de conferir condições materiais para atender as demandas dessa modalidade de educação que exige maiores investimentos em estrutura física e material e contratação de docentes. Essa é uma prerrogativa para todos os itinerários formativos, mas tem grande potencial de se efetivar no de formação técnica e profissional como medida economicista evitando gastos com laboratórios, materiais, acervo bibliográfico e contratação de mais docentes. É possível inferir também que há, entre os reformadores, o entendimento de que a educação profissional pode resumir-se a treinamento deixando de ser um processo formativo mais amplo e que a escola pode lançar mão de seu papel formativo gerando, inclusive descompromisso do poder público para com parte da educação. O Ensino Médio fica atrelado à lógica mercantil contrariando o caráter público, inclusivo e universal da escola pública (Silva; Scheibe, 2017, p.28).

Esse descompromisso é resultado da crescente influência do empresariado na concepção de políticas educacionais. Diversos trabalhos entre os quais os que relatam as pesquisas de Peroni, Caetano e Lima (2018), Faria e Silva (2019), Caetano (2019), Sandri e Silva (2019) evidenciam uma crescente e sistemática interferência de sujeitos que representam organizações empresariais nas discussões, decisões e ações que norteiam a educação brasileira. Ao organizarem-se em institutos e fundações, entranham-se em órgãos, conselhos, comissões sobre educação e constituem lobby com interferência nas decisões políticas sobre o tema. Atuam desde a elaboração até a execução de programas e projetos educacionais por meio das

parcerias público-privadas. Passam, portanto, a ter papel fundamental nos rumos da educação, inclusive, silenciando outros setores da sociedade que não têm seus interesses e concepções contemplados. Obviamente isso se faz dentro de um campo próprio de disputa, que é o campo político. No entanto, a disputa torna-se cada vez mais desigual diante da ocupação de espaços estratégicos do setor privado nas instâncias de elaboração de políticas públicas. Sandri e Silva (2019), ao tratar das parcerias público-privadas em que há predomínio da dimensão privada, destacam que esse processo imprime o caráter mercadológico tanto na organização, quanto na ação do Estado:

No Brasil, as diversas instituições que representam o empresariado brasileiro atuam na direção de legitimarem, por meio de políticas públicas, projetos considerados essenciais para os ganhos de produtividade empresarial. Portanto, o empresariado, ao transferir seus projetos às políticas públicas, transformam-nas em ações estatais de perspectiva e com resultados restritos ao grupo de interesse, isto é, resultados privados, portanto, negam o sentido público de ser para todos (Sandri; Silva, p.36).

A educação profissional é um ponto estratégico para a ação privada. Para além da dimensão ideológica presente na participação empresarial na formulação de políticas, na formação de trabalhadores, a ação é direta. Assumindo parte do processo formativo em seu próprio domínio, tal como permite a reforma do Ensino Médio, o empresariado assume o direcionamento do tipo de trabalhador desejado pelo mercado. Esse fato, somado ao esvaziamento do conhecimento científico e da rasa base para o desenvolvimento do pensamento crítico, configuram o terreno perfeito para a formação de uma força de trabalho conformada e barata e para a administração da “questão social” necessária para conter conflitos gerados pelas contradições do capitalismo (Motta; Frigotto, 2017).

2.2 A LEI N° 13.415/2017 E SUA REGULAMENTAÇÃO COMPLEMENTAR: UM COESO ENTRELAÇAMENTO PARA A NOVA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO

Para compor toda a nova política educacional para o Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 vem acompanhada de normativa complementar. Como a própria lei enfatiza, sua implementação é dependente da aprovação da BNCC para o Ensino Médio. Isso aconteceu em dezembro de 2018. Paralelamente ao processo de discussão da BNCC, também acontecia a discussão, no âmbito do Conselho Nacional

de Educação (CNE), da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) que foram aprovadas no mês anterior, em novembro de 2018. Em janeiro do ano de 2021 são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). Esse conjunto de normativas regulamenta a reforma do Ensino Médio, confirmando o disposto na Lei nº 13.415/2017 e detalhando especificidades com relação a seu currículo e organização.

Outra política importante afetada pela reforma é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Importante ação voltada ao acesso de material complementar para o trabalho pedagógico, o programa foi reformulado integralmente para atender a reforma.

O protagonismo empresarial possibilitou um entrelaçamento entre diferentes dispositivos normativos e políticas do MEC que imprimiram coesão para a reforma do Ensino Médio na direção do alinhamento do currículo e formato dos cursos aos interesses mercadológicos. A seguir, serão analisados os principais documentos que dão forma ao Novo Ensino Médio: a BNCC e as novas DCNs para o Ensino Médio, as DCNs Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e o novo FUNDEB.

2.2.1 A BNCC e as novas DCNs para o Ensino Médio

As discussões sobre uma base comum para o currículo que abrangesse todo o território brasileiro já se faziam presentes na Constituição Federal, quando em seu artigo 210, afirma que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Embora não incluía o Ensino Médio, pois seu texto é anterior à LDB/1996 que o inseriu como etapa da Educação Básica, a Carta Magna considera relevante definir os conteúdos a que todos os estudantes brasileiros devem ter acesso. A LDB/1996, já mencionando o Ensino Médio, em seu artigo 26, determina que:

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, 1996).

Após a aprovação da LDB/1996 seguiu-se a adoção dos formatos de Parâmetros Nacionais Curriculares e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos anos 1990 e as dos anos 2010, com o objetivo de estipular o que deveria ser comum em termos curriculares. A avaliação do atendimento ao que é comum passa a se dar por meio dos exames em larga escala (Silva, 2015).

O termo BNCC ganhou os holofotes da política educacional brasileira, após a aprovação, em 2014, do Plano Nacional de Educação 2014-2014 pela Lei nº 13.005/2014 que nas metas 2 e 3 elenca como estratégias a “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular” (Brasil, 2014) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respectivamente. Na contramão das então vigentes DCNs para o Ensino Médio que privilegiavam uma formação integral, com base no eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura a discussão sobre a BNCC segue à risca a concepção presente na Lei nº 13.415/2017, num tom empresarial, de gerencialismo.

Fortemente ancorada nos processos de avaliação em larga escala e retomando a proposta de organização curricular centrada no desenvolvimento de competências e habilidades que permeava as DCNs na década de 1990, a BNCC se reveste de uma lógica empresarial sob o argumento de proporcionar o diálogo entre o currículo do Ensino Médio e a juventude, o setor produtivo e as demandas do século XX e melhorar os resultados dos exames em larga escala, tal como preconiza o documento *Exposição de Motivos* e reforçada no site *BNCC – Educação é a Base*, do MEC ao justificar a necessidade de se ter uma Base Nacional Comum Curricular:

Porque assim é possível promover uma educação de qualidade com equidade. Com uma Base Nacional Comum Curricular construída a partir de critérios claros e com o objetivo de formar estudantes com conhecimentos e habilidades essenciais para o seu desenvolvimento na sociedade do século XXI, ela poderá: 1. Impulsionar a qualidade da educação para todos e favorecer que cada aluno saia da escola apto a concretizar seu projeto de vida (na faculdade, no trabalho etc.) e 2. Formar os cidadãos que contribuirão ativamente para o desenvolvimento da sociedade (Brasil, sem data, não paginado).

Os termos qualidade e equidade parecem destoar com relação à estrutura do documento da BNCC. Esmiuçado em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, identificados por códigos alfanuméricos, uniformiza detalhadamente o currículo, num tecnicismo exacerbado que vai articular-se com as avaliações em larga escala, orientar a produção de livros didáticos e repercutir na formação docente. Tal

tecnicismo se justifica, de fato, pela compreensão da qualidade como melhoria do desempenho nas avaliações externas e que se distancia de proposições de ações que promovam a equidade que envolve muitos aspectos do processo formativo. A equidade articula-se no trecho citado mais à lógica individualista e neoliberal, que atende ao projeto de vida de cada aluno, ajustando-os a depender de suas condições. Articula-se também à lógica mercadológica na preparação de pessoas para o desenvolvimento da sociedade sem, pois, qualificar esse desenvolvimento. Quanto às escolas e ao trabalho docente, estabelece um mecanismo que cerceia a autonomia, a criatividade e a criticidade, caso a BNCC seja assumida em sua intencionalidade prescritiva.

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola (Silva, 2015, p.375).

Tal padronização, num país continental e diverso como o Brasil, omite os saberes, as vivências e as experiências a partir das decisões de poucos técnicos e se apresenta com alto grau de prescrição da BNCC. Esses dois aspectos engessam o currículo e impõem um sentido pragmático ao que se deve realizar enquanto trabalho pedagógico. Apresentam uma concepção de seus idealizadores desconectada com a realidade social e econômica dos brasileiros que aposta no individualismo e na meritocracia. Num contexto de desemprego e subemprego propagam a ideia de que o desenvolvimento de competências está vinculado à empregabilidade, restando ao sujeito a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Neste sentido, as políticas curriculares também estão impregnadas de direcionamento de comportamentos, adaptação das subjetividades, compreensão de mundo (Silva, 2018; Barbosa, 2021).

O direcionamento padronizado da educação é uma tendência mundial num contexto de interferência cada vez mais invasiva do mercado nas decisões sobre políticas educacionais. Segundo Caetano (2020), as chamadas reformas educativas globais visam elevar o padrão de qualidade da educação a partir da lógica gerencial

que envolve administração, financiamento, avaliação e responsabilização, sem aumentar os recursos financeiros, nem considerar a participação dos envolvidos diretamente com o processo educativo. A educação é tratada como negócio e a racionalidade economicista vai de encontro a compreensão de que ela é um bem comum, direito das pessoas e que ainda precisa avançar nos processos inclusivos. O atendimento às diferenças, o acesso ao conhecimento por todos, não consta na agenda político-empresarial.

O empresariamento da educação e da política educacional surge a partir da sintonia entre a dimensão econômica com a dimensão ideológica-cultural, da ampliação e do aprofundamento das disputas em torno da educação pública, em uma íntima conexão entre mercado, Estado e sociedade civil. A ação de filantropos e empreendedores na educação vem crescendo e com ele a ação cada vez mais aprofundada na condução da política educacional no Brasil e no mundo. Um dos focos desta ação é o currículo comum padronizado e a avaliação (Caetano, 2020, p.50-51).

À educação lhe é atribuída valor enquanto mercadoria, uma vez que o desenvolvimento do capital implica abarcar novos mercados. Glenn Rikowski (2017), teórico marxista, ao analisar as formas que a educação assume enquanto mercadoria e suas relações com a capitalização dos serviços educacionais afirma que este é um processo que se dá em instituições de todos os níveis escolares também como forma de aprofundamento do domínio do capital. O mercado volta seu olhar e seu interesse à volumosa receita pública que envolve a oferta de educação pelo Estado e passa a enxergar aí a possibilidade de transformar recursos públicos em lucro privado. O autor, inspirado nos escritos de Marx sobre mercadoria, entende que esse processo se baseia “na **capitalização** de instituições e serviços educacionais” em que a educação se torna capital (p. 401, grifo do autor).

A ação de grupos empresariais, segundo Caetano (2020), se dá na elaboração das políticas educacionais e também na sua implementação por meio de assessorias, de materiais didáticos, de *kits* educacionais. Seu interesse, para além de delimitar a formação básica para a ocupação de postos de trabalho, se estende num espectro mais amplo no campo de disputas por hegemonia. Silva e Ferreti (2017; 2019) analisam essa disputa sob a ótica gramsciana, por meio do tensionamento entre sociedade política e sociedade civil na produção de sentidos, finalidades e formatos do Ensino Médio. Apontam que, tanto na discussão da reforma do Ensino Médio quanto na construção da BNCC, os intelectuais orgânicos do empresariado fizeram

valer seus valores, seus interesses na determinação de mudanças para o Ensino Médio num movimento de construção da hegemonia economicista da educação.

No caso da elaboração da BNCC, tal como demonstra Caetano (2020), o protagonismo do empresariado se evidencia na sua articulação no Movimento pela Base. Esse movimento é constituído, em sua maioria, por institutos e fundações do setor privado, entre as quais Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Todos pela Educação. Desde o ano de 2013 esses interlocutores empresariais estão presentes nas discussões sobre a Reforma do Ensino Médio e sobre a BNCC num compasso afinado com os interesses de agências internacionais que atuam globalmente na construção de políticas públicas educacionais tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial (Adrião; Peroni, 2018; Rosa; Ferreira, 2018).

A BNCC do Ensino Médio, instituída pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, foi elaborada separadamente do documento das outras etapas da Educação Básica, instituído um ano antes pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, após aprovação do Parecer CNE/CP nº15/2017. Vale destacar que a aprovação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no CNE, teve posição contrária de três conselheiras - Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar - que discordaram da metodologia utilizada na construção da terceira e última versão, alegando verticalização acentuada num processo sem diálogo e com celeridade de tramitação. No pedido de vistas, as conselheiras atentam, inclusive ao fato de o Ensino Médio ter sido excluído da construção do documento que deveria abranger toda a Educação Básica. Embora haja esse descompasso temporal, os documentos da BNCC são coerentes e complementam-se. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº15/2018, que versa sobre a instituição da BNCC do Ensino Médio, enfatiza o caráter complementar e indissociável dos dois documentos.

Em conformidade com a Lei nº13.415/2017, a Resolução CNE/CP nº 4/2018 reitera a BNCC como referência obrigatória para a formação geral básica e estabelece competências específicas de cada área do conhecimento. Delimita ainda, prazos de adequação de currículos pelas instituições ou redes de ensino até o início do ano de 2020, o alinhamento de matrizes de referência dos exames em larga escala no prazo máximo de quatro anos, a adequação de cursos e programas de formação de

professor no prazo de dois anos³⁵, o alinhamento dos programas e projetos sob responsabilidade do MEC em até um ano. Um programa destacado pela Resolução CNE/CP nº 4/2018 é o PNLD, cuja determinação é de que deve atender ao documento da BNCC.

Com uma linguagem que se utiliza de termos de diferentes concepções de formação, tais como “educação integral”, “apropriação do conhecimento”, “competências e habilidades”, procura apresentar-se como um avanço na busca pela qualidade da educação brasileira, na tentativa de agregar o sentido de renovação. Ao fundamentar-se no desenvolvimento de competências e habilidades, o documento da BNCC minimiza a concepção de direito à educação passando a valorizar os direitos de aprendizagem na medida em que as aprendizagens e a mobilização delas vinculam-se fortemente ao pragmatismo do que os currículos devem privilegiar. Assim, a centralidade do trabalho pedagógico passa do conhecimento para as competências. A Resolução CNE/CP nº 4/2018, nos artigos 2º e 3º dá esse tom:

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Art. 3º A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), e atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a).

As aprendizagens essenciais referem-se à ação do estudante, cuja responsabilidade é saber e saber fazer. Embora, no parágrafo único, haja a alusão ao

³⁵ Diversas entidades, entre elas Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), manifestaram-se contrários à Resolução CNE/CP nº 02/2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Tais entidades classificaram tal normativa como promotora de desmonte, de desqualificação da formação dos professores da Educação Básica, além da desvinculação entre formação inicial e continuada. Para ver o manifesto elaborado pelas instituições acessar: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf>

texto da LDB/1996 quanto ao direito ao pleno desenvolvimento, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho, o deslocamento oriundo do texto do PNE e assumido pela BNCC, do direito à educação ao direito à aprendizagem, atribui um peso importante ao estudante no processo ensino–aprendizagem. Outro aspecto trazido por esses dois artigos, e que constituem o fundamento da BNCC, é a centralidade dada às competências na organização curricular. Com isso, a BNCC está organizada em descritores que atribuem utilidade, aplicabilidade àquilo que se aprende na escola. Os conhecimentos devem, portanto, estar diretamente relacionados a ações ou comportamentos a serem desenvolvidos pelos estudantes. Analisando os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio da década de 1990, Silva (2009) destaca que o utilitarismo e o imediatismo trazidos pelas listagens de competências e habilidades que passam a compor os documentos oficiais limitam os saberes escolares a um sentido reducionista e não consideram a necessidade de uma formação humana mais ampla, profunda e reflexiva.

[...] quando se associa a noção de competência à necessidade de atribuição de sentido aos saberes escolares, ela é tomada em sentido restrito e utilitarista. A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana. Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à “aplicação”, cria-se no aluno a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia, e se restringe a possibilidade de que se tome o conhecimento como objeto da experiência que leva à reflexão, à crítica. Reproduz-se, em outras bases, os limites do currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação humana exige (Silva, 2009. p.446-447).

Essa lógica curricular pode ser transportada para a análise da BNCC, já que carrega consigo a mesma concepção de formação com o agravante de ser mais prescritiva e delimitadora da ação pedagógica do que os documentos normativos da década de 1990 (Silva, 2018). Retoma-se a falsa perspectiva de que o sentido da escola está na oferta de uma formação mais prática, que promova a flexibilidade e adaptação dos indivíduos em uma sociedade em constante mudança e a inserção num processo produtivo cada vez mais flexível. Falsa também porque não garante a apropriação dos conhecimentos necessários para a compreensão da complexidade do mundo físico, social, cultural, bem como para atuação crítica na sociedade.

Tampouco garante a empregabilidade num contexto das transformações da produção moderna (Kuenzer, 2017; 2020).

Paralelamente à discussão da BNCC aconteceram também as discussões sobre as novas DCNs para o Ensino Médio, aprovadas pelo Parecer CNE/CEB nº 3, de 08 de novembro de 2018 e pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Ambos os documentos são caracterizados como atualizações das DCNs anteriores, desconsiderando as rupturas na política educacional em cada reformulação. Composto as normativas da reforma do Ensino Médio corrobora com a necessidade de atendimento de todos os direitos e objetivos delimitados pela BNCC que farão parte da formação geral básica, a divisão do currículo em BNCC e itinerários formativos e de suas respectivas cargas horárias, a prioridade para Língua Portuguesa e Matemática, a possibilidade de estabelecimento de parcerias e a atuação de profissionais com notório saber para atuar como docentes no itinerário de formação técnica e profissional.

Em comparação com as DCNs anteriores, homologadas em 2011, as atuais confirmam a mudança na perspectiva de formação, desconsiderando o processo de construção de uma proposta de formação humana integral e integrada e resgatam as premissas das DCNs da década de 1990.

Embora defendam retoricamente a formação integral, as novas DCNs a vinculam ao atendimento do projeto de vida do estudante, bem como os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. O artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, assim define a formação integral:

I - 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, 2018b).

Sem uma explicitação da base teórica sob a qual se caracterizam os aspectos socioemocionais e valorizando o protagonismo para a construção do projeto de vida, tal definição permite a observação de uma aproximação a um ideal de formação individualista, preocupada com o desenvolvimento de comportamentos e responsabilização do indivíduo com relação ao seu sucesso ou fracasso. Supervaloriza, assim, as potencialidades individuais desprezando a imensa desigualdade econômica e social, as reais condições materiais de existências que

inviabilizam a possibilidade de escolha e a autonomia para definir um projeto de vida. Tal como nos adverte Saviani (2014), ao tratar da reação entre ética, educação e cidadania, esses conceitos são determinados histórica e socialmente e estão relacionados a valores concretos que fundamentam a forma de vida em determinada sociedade. Partindo do advento da sociedade burguesa, Saviani atenta para os valores por ela trazidos e também passam a fazer parte da escola:

Assim, os princípios da liberdade, igualdade, democracia e solidariedade humana são subsumidos pelos valores do individualismo, da competição, da busca do lucro e acumulação de bens os quais configuram a moral burguesa, que tem sua justificação teórica numa ética também burguesa, erigindo-se, sobre esses mesmos valores, a cidadania burguesa. E a educação é chamada a realizar a mediação entre ética e cidadania, formando os indivíduos de acordo com os valores requeridos por esse tipo de sociedade. Assim, pela mediação da educação, se buscará instituir, em cada indivíduo singular, o cidadão ético correspondente ao lugar a ele atribuído na escala social (Saviani, 2014, p.60-61).

Atrelado à formação almejada pelos organismos internacionais e pelo setor empresarial, o conceito de educação integral esvazia-se de conhecimentos científicos, culturais, históricos desenvolvidos pela humanidade e a intenção da formação de uma consciência social crítica e transformadora para valorizar, sob a lógica do capital, saberes provisórios, de ordem prática que atendam às demandas do sistema produtivo. Reflexo dessa concepção é a definição de aprendizagens essenciais descrita no artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 3/2018:

§ 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho (Brasil, 2018b).

A importância dada às competências socioemocionais remetem ao processo de constituição da subjetividade. Neste sentido, a definição de formação integral presente nas DCNs para o Ensino Médio articula-se com a perspectiva de desenvolvimento de competências que se relacionam com a forma de se posicionar diante das adversidades numa postura adaptativa e flexível.

[...] a formação segundo o modelo de competências não tem como objetivo principal apenas a melhor eficiência no trabalho no que diz respeito à execução das atividades, mas também a pretensão de reclinar os valores e

comportamentos dos indivíduos como um todo, inclusive fora do ambiente de trabalho, priorizando a neutralidade deles e dando, assim, maior fôlego aos empresários que podem expandir e propor suas condições sem maiores dificuldades (Zank; Malanchen, 2020, p.147-148).

Num contexto de perda de direitos, de precarização cada vez mais intensa do trabalho a educação escolar é chamada a preparar para a instabilidade e para a aceitação pacífica dos efeitos das crises do capitalismo que penalizam os mais pobres e da lógica da meritocracia segundo a qual os melhores, os mais competentes, conquistam melhores posições econômicas e sociais. Ao tratar da proposta pedagógica, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, em consonância com a BNCC, enfatiza a necessidade de considerar o projeto de vida dos estudantes enquanto estratégia pedagógica, a fim de promover o autoconhecimento e orientá-lo em sua carreira profissional “a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (Brasil, 2018b). O trabalho com o projeto de vida é citado, com menor ênfase, como uma estratégia de promoção da dimensão cidadã, sem articulação com a coletividade. O sucesso individual parece ser a solução para os problemas sociais desconsiderados em suas relações e complexidade, perspectiva essa que vai ao encontro da percepção de Motta e Frigotto (2017), de que a reforma do Ensino Médio seria uma forma de administrar a questão social na medida em que esta, sob a ótica conservadora, é constituída por fenômenos autônomos que devem ser corrigidos por ações individuais ou coletivas ou pela ação pública direcionada aos mais vulneráveis.

As novas DCNs para o Ensino Médio mesclam a ideia de adoção de um eixo estruturante da organização curricular composto pelas categorias trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia enquanto dimensões da formação humana para todo o Ensino Médio, com a organização dos itinerários formativos em torno de um mais dos seguintes eixos: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Apesar de trazer as definições presentes no parecer das DCNs anteriores das categorias trabalho, ciência, cultura e tecnologia, o texto das novas DCNs desloca-as como possibilidade de articulação de saberes e não como base pela qual se objetiva ofertar uma formação politécnica no sentido de formar nas dimensões física, cultural, política e científico-tecnológica. Isto pode ser observado por meio da descaracterização da integração curricular, em consonância com toda a reforma, pela divisão da carga horária combatida nas DCNs anteriores que defendiam a articulação de uma base nacional comum e uma parte diversificada, sem

separação ou hierarquização de conhecimentos ou disciplinas. Pode ser observado também pelo desaparecimento da concepção do trabalho como princípio educativo e da indissociabilidade da formação técnica e básica presentes nas DCNs de 2012. Pode ser observado ainda na regulamentação que a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 dá para o cumprimento da carga horária por diferentes atividades que podem acontecer em ambientes não escolares ou à distância. Segundo o parágrafo 13 do artigo 17 desta resolução:

§ 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 (Brasil, 2018b).

A diversidade de atividades apresentadas no parágrafo citado certamente é enriquecedora na formação das pessoas. No entanto, o problema reside no cômputo da carga horária que deveria ser destinada exclusivamente às atividades escolares. A formação extraescolar é uma possibilidade tanto para a formação básica quanto para as específicas, em especial para o itinerário formativo de formação técnica e profissional.

Sai de cena a escola como *locus* de formação do aluno, entram o setor produtivo ou os ambientes de simulação. Não mais os conhecimentos sistematizados serão ensinados, mas as vivências práticas de trabalho. Essa formação aligeirada pode render certificado de qualificação em alguma profissão e “liberar” o aluno de completar o Ensino Médio antes mesmo que ele conclua o curso. Esse treinamento impossibilita a dimensão política da educação, contrariando a lei 9.394, que sinaliza a formação para a cidadania. Dificulta para o estudante a apropriação dos conhecimentos elaborados, a fim de possibilitar-lhe a decodificação concreta do real, da prática social, para que esses conhecimentos se efetivem como elementos ativos de transformação social. Não permite que o ato educativo se estabeleça de modo dialético, deslocando-o de seu espaço de compreensão das contradições capital- trabalho (Hernandes, 2019, p.8-9).

Outro aspecto a ser destacado e que é regulamentado pelas DCNs se refere ao ensino a distância. No parágrafo 15, ainda no artigo 17, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 estabelece que o ensino a distância pode compor até 20% da carga horária total do Ensino Médio diurno e 30% do noturno, ou seja, até 200 horas anuais para as

turmas diurnas e 300 horas para as turmas da noite. Já na modalidade de Educação de Jovens e Adultos esse limite chega a ser a maior parte da carga horária: 80%. Em que pese o processo facilitador de acesso à educação para habitantes de regiões distantes, há uma preocupação com relação à efetividade da aprendizagem nesta modalidade já na Educação Básica. Para Kuenzer (2017), em geral, acontece uma superficialização do processo pedagógico uma vez que se baseia em reprodução do conhecimento e exige operações mentais simples, “tais como descrição, identificação, indicação; ou ao estabelecimento de relações que permitem tecer explicações para os fenômenos observados” em detrimento de atividades que mobilizam operações mentais complexas “como avaliar, criticar, criar soluções para situações inéditas, solucionar casos complexos que ensejam múltiplas respostas, criticar resultados, fazer diagnósticos”.

Tanto a carga horária cumprida em outras instituições quanto aquela a distância possibilitam as parcerias público-privadas, o que permite a transferência de recursos públicos para instituições privadas. Tal como assinalam Krawczyk e Ferreti (2017), a flexibilização presente na reforma do Ensino Médio enxuga conteúdos, flexibiliza carga horária, possibilita a captura pelo setor privado de financiamento público tem estreita relação com o processo de mudança das relações entre esferas de governo, esfera privada e unidade escolar.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 determina, ainda, em suas disposições gerais e transitórias, a vinculação entre a BNCC do Ensino Médio e as avaliações nacionais em larga escala estipulando que a União estabeleça os padrões de desempenho esperados a partir da BNCC que se torna a referência para esses exames. Tal determinação explicita a uniformização do currículo em todo o território nacional, já que as provas são as mesmas para estudantes do país inteiro e o referencial é único que valerá para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros processos seletivos para o ingresso em universidades. Também determina que esses exames considerem em suas matrizes os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. No caso do ENEM, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 estipula que as provas sejam realizadas em duas etapas para contemplar em uma a BNCC e, em outra, tais referenciais cujo itinerário deve ser escolhido pelo estudante para ser avaliado de acordo com o curso superior desejado.

Cabe ainda destacar que a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 teve forte influência na modificação do PNLD. Importante programa do MEC, o PNLD é

responsável pela distribuição gratuita de livros didáticos, recursos esses que trazem um conhecimento sistematizado, informações, exercícios e, em muitas escolas, se configuram como o único material para além do quadro, do giz, do caderno e do lápis utilizados em sala de aula. Diante do universo de estudantes das escolas de Ensino Fundamental e Médio, o PNLD envolve considerável volume de recursos financeiros públicos no atendimento de compra e logística de distribuição dos livros didáticos realizado pelo Estado brasileiro. Bittencourt (2004) afirma que o livro didático é considerado um instrumento fundamental na escolarização e é permeado por polêmicas que abrangem o importante fator econômico para as editoras, o papel do Estado enquanto agente de controle e consumidor desse mercado e o caráter ideológico das obras. Sua produção pelas editoras acompanha as políticas curriculares nacionais diante das exigências dos editais de convocação para processos de aquisição das obras.

No caso do Ensino Médio, o PNLD 2021 trouxe uma reformulação do programa no sentido de adaptar os livros e demais materiais à reforma obedecendo a estrutura curricular ditada pela BNCC e pelas DCNs para o Ensino Médio. Dessa forma, a partir do PNLD 2021, conforme Edital de Convocação nº 03/2019 - Coordenação Geral dos Programas do Livro (CGPLI), de 27 de novembro de 2019, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável pela execução do programa, as disciplinas não se constituem mais referenciais para a elaboração das obras, mas sim as áreas do conhecimento (Linguagem e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) apresentadas sob a forma de Projetos Integradores. Há também a abordagem sobre Projeto de Vida e obras Específicas englobam Língua Portuguesa, Língua Inglesa e uma terceira, chamada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em diálogo com a Matemática. Os conteúdos são acompanhados de uma descrição de competências gerais e específicas e habilidades da BNCC. Passam a compor o programa livros e materiais didáticos relacionados à Formação Continuada onde ressurgem as disciplinas, Recursos Educacionais Digitais relacionados às quatro áreas do conhecimento da BNCC (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), além de Língua Portuguesa e Língua Inglesa a temas integradores (STEAM; Protagonismo Juvenil, Mídia educação; Mediação de Conflitos) e Obras Literárias que podem

contemplar Língua Portuguesa ou Língua Inglesa. Em nome de uma adequação temática, as obras devem relacionar-se com os seguintes temas: Projetos de vida; Inquietações das Juventudes; O jovem no mundo do trabalho; A vulnerabilidade dos jovens; Cultura digital no cotidiano do jovem; *Bullying* e respeito à diferença; Protagonismo juvenil; Cidadania; Diálogos com a sociologia e a antropologia; Ficção, mistério e fantasia; tema livre justificado.

O PNLD, por meio do Edital de Convocação nº 03/2019 – CGPLI, foi totalmente reconfigurado de maneira que os materiais didáticos estejam alinhados à reforma do Ensino Médio, seguindo a estrutura curricular dada pela BNCC, incluindo a exigência da explicitação de competências e habilidades a serem desenvolvidas e que serão cobradas nos exames externos. Por meio desse programa há, portanto, uma forte indução à implementação do Novo Ensino Médio.

As mudanças na estrutura do Ensino Médio geram também um movimento de mudança nas propostas dos materiais didáticos, considerando o Novo Ensino Médio e as definições recentes da BNCC. Essa tem sido uma preocupação na medida em que os livros didáticos acabam constituindo um meio pelo qual se coloca em prática as propostas da BNCC e, assim, criando-se um movimento de adequação às propostas desse documento sem uma apropriação e um debate mais amplo entre os professores, a partir das realidades em que atuam e das definições curriculares de cada escola (Copatti, 2021, p.24).

Há uma centralidade no estudante, visto como um ser individual que se torna cidadão na medida em que se adapta à sociedade, ao trabalho, à vida e um ser protagonista enquanto, a partir do autoconhecimento, é responsável pelo planejamento do seu futuro. Como pano de fundo, observa-se a lógica liberal da livre iniciativa, da concorrência, da meritocracia que, para ser assimilada, depende do desenvolvimento de determinados comportamentos e valores, e não por meio de conhecimento científico. Desconsidera-se a natureza social dos jovens que se agrupam e definem suas identidades na relação com seus pares e que também protagonizam ações coletivas, tais como as vivenciadas no âmbito da resistência à reforma do Ensino Médio, com a ocupação de centenas de escolas pelo país.

Como política pública, o PNLD movimentou um mercado editorial privado que disputa recursos públicos. Ao mesmo tempo, se configura um importante investimento do Estado para a democratização do acesso ao saber. Nesse sentido, a significativa ampliação dos materiais didáticos e do público atendido pode significar um expressivo aumento no investimento nesse programa. No caso do Ensino Médio, a pulverização

do conhecimento nas diversas obras didáticas representa o esvaziamento do sentido de acesso ao conhecimento científico que permite a compreensão do desenvolvimento conceitual e das relações dos fenômenos sociais e naturais em detrimento do preparo para os exames em larga escala diante da excessiva necessidade de codificação conforme as listagens de competências e habilidades exigida pelos editais em conformidade com a lógica instrumental da BNCC. Por isso, é um programa que demanda constante avaliação e escolha atenta pelas escolas.

A profunda modificação no PNLD é um processo que complementa a implementação da lógica do Novo Ensino Médio. Desta forma, traz todos os equívocos desta política, tais como a valorização de competências e habilidades em detrimento do conhecimento historicamente produzido, ênfase no discurso sobre o protagonismo de estudantes, a diluição das disciplinas em áreas do conhecimento e a invisibilidade do professor. O PNLD passa a compor uma política curricular junto a BNCC e as DCNs para o Ensino Médio que reforçam o individualismo, o pragmatismo, o utilitarismo como condições de tornar o Ensino Médio mais atrativo e em diálogo com as necessidades mercantis e com os interesses dos jovens.

A partir desse contexto de mudanças, observa-se incoerência entre o discurso e as medidas propostas pela reforma apresentada como solução para possibilitar o protagonismo dos estudantes, promover melhoria na qualidade do Ensino Médio, viabilizar um currículo de caráter mais atrativo e, de forma mais ampla, contribuir para que o país avance social e economicamente. A relação causa e efeito, forçada pelos reformadores, esbarra na concepção de formação a ser ofertada já que a empobrece e fragmenta ainda mais o percurso formativo além de limitar as oportunidades educacionais dos jovens. Esbarra também nas contradições de uma sociedade desigual, cujas decisões políticas são tomadas por quem não representa a maioria e acaba por privilegiar seus interesses. Esbarra ainda, na ausência de uma política educacional que atinja todas as variáveis que afetam a educação brasileira. Há um interesse coletivo na melhoria da qualidade do Ensino Médio, num olhar e numa aposta mais ousada para a juventude. O direito a uma formação básica exige uma política curricular que não segregue os estudantes na etapa que é considerada essencial para sua formação: o Ensino Médio.

2.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica

As DCNs Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica aprovadas pelo Parecer CNE/CP nº 17, de 10 de novembro de 2020 e pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, somam-se às DCNs do Ensino Médio de 2018 no direcionamento da organização curricular e na oferta de cursos integrados de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, configurando-se como mais uma norma legal do pacote da reforma. No entanto, ela não trata exclusivamente deste nível de ensino, mas abrange também os cursos superiores e de pós-graduação envolvendo cursos de especialização profissional tecnológica e programas de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado profissional). O texto desta seção foca na análise das implicações das novas diretrizes no que tange aos cursos de nível médio, em especial, o Ensino Médio Integrado, forma de oferta prioritária nos Institutos Federais.

As mudanças trazidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2021 fazem um chamamento de adequação da Educação Profissional e Tecnológica a reforma do Ensino Médio. Alinhada às DCNs do Ensino Médio, com um potencial significativo de fragmentação e barateamento da formação, a Resolução CNE/CP nº 1/2021 traz generalizações preocupantes para os cursos de Ensino Médio Integrado. Neste sentido, os artigos 46 e 47 que tratam, respectivamente, do aproveitamento de estudos e do reconhecimento de saberes e competências, confirmam a possibilidade de aproveitamento de estudos, conhecimentos e de experiências anteriores e externos da escola presentes já nas DCNs de 2012 (Resolução CNE/CEB nº 6/2012). Para Kuenzer (2020), isso caracteriza a superficialização do processo educativo, uma relativização da organização curricular sistematizada. Em se tratando de cursos subsequentes, por exemplo, a possibilidade de aproveitamento e certificação valorizava os saberes adquiridos anteriormente ao curso que tivessem estreita relação com o perfil profissional a ser formado. No entanto, isto se torna um empobrecimento na formação de estudantes que cursam a última etapa da Educação Básica ao possibilitar o aproveitamento de cursos e atividades extraescolares numa fase em que as experiências ainda são poucas e que vão acontecendo ao mesmo tempo que sua formação na Educação Básica, contando, inclusive, como carga horária para essa etapa da escolarização.

Em se tratando da finalidade dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, embora fortemente marcada pela lógica mercadológica que a fazia destoar da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 que apresentava as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, trazia em seu texto uma explicitação mais próxima do que é determinado, tanto pela Constituição Federal/1988 quanto pela LDB/1996, para a formação básica. Assim, as antigas diretrizes consideravam a formação dos sujeitos para o mundo do trabalho, além do exercício da cidadania e o prosseguimento dos estudos a partir dos conhecimentos de base científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. Já a Resolução CNE/CP nº 1/2021 limita-se às demandas formativas do âmbito profissional com ênfase no desenvolvimento de competências e em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Ao tratar, no inciso XVI do artigo 3º, sobre a identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, isso é percebido na exclusão dos termos conhecimentos e saberes profissionais, que apareciam nas diretrizes de 2012. A construção do perfil profissional dos cursos é um momento importante na elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso a partir dos quais se expressam diferentes aprendizagens a serem desenvolvidas durante a formação, entre as quais dos fundamentos científicos, o conhecimento sistematizado da formação geral e da formação técnica, na direção da formação integral. Ao retomar, em seu artigo 23, a orientação sobre o planejamento curricular e a definição do perfil profissional, a Resolução CNE/CP nº 1/2021 se expressa nos seguintes termos:

Art. 23. O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição e rede de ensino em relação à concretização da identidade do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, compreendidos nas competências profissionais e pessoais, que devem ser garantidos ao final de cada habilitação profissional técnica e das respectivas saídas intermediárias correspondentes às etapas de qualificação profissional técnica, e da especialização profissional técnica, que compõem o correspondente itinerário formativo do curso técnico de nível médio (Brasil, 2021c).

A concepção de uma formação integral fica mais distante aqui quando há a preocupação de segmentar o perfil profissional em etapas devido à possibilidade de haver saídas intermediárias com certificação. Em termos de carga horária, o artigo 26, em seu parágrafo 3º, determina que a carga horária mínima para cada qualificação

técnica seja de 20% da carga horária mínima que o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos estabelece para cada habilitação profissional.

O conjunto dos termos “conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções” que se repetem na Resolução CNE/CP nº 1/2021 é destacado por Pelissari (2023) enquanto referência para se definir as competências. O autor lembra que esses termos já compunham a sigla “CHAVE” presente na proposta de currículo para a Educação Profissional dos anos 2010, denominada Parecer Cordão e que não foi incorporada às DCNs então em discussão. Há, portanto, nas novas diretrizes, a retomada e incorporação destes termos demonstrando, segundo o autor, o pragmatismo relacionado ao mercado de trabalho.

Reforçando a divisão da carga horária definida pela reforma do Ensino Médio carga horária máxima de 1.800 horas para a BNCC e o mínimo de 1.200 para o itinerário formativo, no caso aqui, para a formação profissional, estabelece-se a distinção de tempos para cada formação como aprendizagens que se dão de maneiras estanques. Mesmo que a intenção fosse garantir uma formação básica comum, que compreendesse os conhecimentos essenciais das diferentes áreas, o fato de delimitar uma porcentagem máxima na carga horária para essa formação limita o acesso aos conhecimentos que não serão determinantes para o desenvolvimento do perfil profissional exigido para determinada habilitação. Kuenzer (2020), ao tratar do caráter flexível do Novo Ensino Médio, vincula-o ao projeto pedagógico do regime de acumulação flexível que demanda a distribuição desigual do conhecimento e tem como objetivo “a formação de subjetividades flexíveis que se submetam à precarização do trabalho, naturalizando a instabilidade, a insegurança e a desregulamentação em nome da suposta autonomia de escolha” (p.57). Para tanto, segundo a autora, basta alguma formação geral básica, um rápido treinamento e certificação de algumas competências, o que se aproxima da lógica adotada pela reforma do Ensino Médio.

Tanto a delimitação do perfil do egresso pautado na ênfase da formação profissional quanto a divisão da carga horária em formação geral e formação profissional encaminham a organização de cursos para arranjos segmentados que dificultam possibilidades de formação integral que permita não somente o desenvolvimento de competências para o trabalho, mas “construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na

realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento” (Brasil, 2007c).

Piolli e Sala (2021), ao analisarem a limitação da formação básica pela redução de carga horária a ela destinada e pela adoção da BNCC e a diversificação da oferta da formação profissional denominam o processo promovido pela reforma como “dualidade da dualidade” já que intensifica à estratificação da formação dos jovens trabalhadores por meio de diferentes arranjos curriculares o que se soma a estratificação já característica da realidade escolar brasileira. Dessa forma, a oferta da educação profissional sob a forma de itinerário formativo sofre a maior diminuição na carga horária das áreas que envolvem a educação geral tornando os estudantes do quinto itinerário os mais prejudicados com relação à formação básica. Além disso, a formação técnica e profissional passa a ser ofertada sob itinerários que podem ser estruturados sob a forma de um curso técnico de habilitação profissional técnica ou sob a forma de etapas com terminalidade e certificação intermediária com a oferta de um ou mais cursos de qualificação profissional técnica (Brasil, 2018b; 2021c). Assim, além da fragmentação entre formação e formação profissional, há a fragmentação específica desta última, gerando a fragmentação da fragmentação.

O texto das novas diretrizes pode confundir leituras mais distraídas pelo fato de apresentar um discurso híbrido (CONIF, 2021; ANPED, 2021; Pelissari, 2023), abarcando novas expressões e outras nem tanto na política curricular, tais como: competências socioemocionais, autoconhecimento, comunicação efetiva, relacionamento interpessoal, assertividade, a regulação emocional, a resolução de problemas, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, integração entre trabalho, pesquisa, tecnologia e cultura, interdisciplinaridade. Tais expressões se mostram incoerentes com a formação integral, mesmo as que pertencem a essa concepção de educação, ao analisá-las no conjunto do texto. Isso porque, tal como afirmam, professores e pesquisadores da educação integrantes do grupo “Trabalho e educação” – GT 09 - da ANPED (2021) em nota de repúdio a essas diretrizes, há uma inconsistência teórica de concepções educacionais proposital em seu texto a fim de transparecer considerar práticas educacionais distintas, mas que, na verdade, tem como eixos: a privatização, a fragmentação e o **barateamento da educação básica e profissional** e a **desqualificação do ensino público** com vistas a seu **esvaziamento como direito social e sua transformação à condição de mercadoria**” (p.3, grifos dos autores).

Em conformidade com a lógica neoliberal da reforma do Ensino Médio, há uma preocupação na Resolução CNE/CP nº 1/2021 em enfatizar termos que remetem ao desenvolvimento comportamental de enquadramento ao mercado atingindo a formação da subjetividade das pessoas para busca de superação individualizada dos obstáculos, de adaptabilidade dos trabalhadores (ANPED, 2021) por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais, da educação para o empreendedorismo num contexto de instabilidade econômica e social e de precarização do trabalho. Tal lógica isola conceitos que embasam a formação integral, omnilateral, que se encontram dispersos, sem estabelecimento de relação entre eles. Isso fica evidente, por exemplo, no artigo 3º, no capítulo que trata dos princípios norteadores no qual os diversos incisos que se seguem fazem uma mistura de conceituação e aplicabilidade de alguns conceitos. No caso da noção de trabalho como princípio educativo, conceito importante para a compreensão do projeto unitário de educação, as novas diretrizes assim se expressam:

IV - 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, 2021c).

Observa-se que o conceito de trabalho, nesta resolução, se resume ao seu sentido histórico, entendido como prática econômica e, enquanto princípio educativo, está vinculado apenas à construção de competências profissionais. Esse entendimento é válido para a defesa de uma educação voltada a atender exclusivamente as demandas do mercado e demonstra a incoerência conceitual registrada no inciso 4º. O trabalho tomado como princípio educativo engloba também o seu sentido ontológico como prática inerente ao ser humano por meio do qual produz sua existência, conhecimentos e culturas (Brasil, 2007c). A categoria trabalho não se refere, portanto, ao ato individual, mas ao fazer coletivo e de relação entre os seres humanos que, por meio do trabalho, se apropriam, transformam, criam e recriam a natureza a fim de produzir e reproduzir a sua existência, ações estas mediadas pelo conhecimento, pela ciência e pela tecnologia (Frigotto, 2012). Há, portanto, na concepção de trabalho como princípio educativo o entendimento da relação intrínseca entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura e da incorporação de princípios ético-

políticos e de conteúdos históricos e científicos relacionados à práxis humana e não somente ao exercício de determinada profissão (Brasil, 2007c).

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócioprodutiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (Brasil, 2007c, p.45).

O comprometimento de sentido dos termos presente na Resolução CNE/CP nº 1/2021 pode ser observado aqui, no fato de citar o trabalho como princípio educativo, desconectado da relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, dos valores e conteúdos que aparecem dispersos pelo texto. Exemplo disso, é que o inciso 6º deste mesmo artigo 3º define a categoria tecnologia, “como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo” (Brasil, 2021c), isolando suas finalidades para o âmbito mercadológico. Há, portanto, na Resolução CNE/CP nº 1/2021, uma estreita vinculação da formação profissional ao saber fazer e à contribuição individual para com o desenvolvimento econômico.

É necessário lembrar que a Resolução CNE/CP nº 1/2021 também determina diretrizes para cursos de Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio e, destoando da Constituição Federal/1988 e da LDB/1996, resume a formação profissional ao desenvolvimento para uma habilitação específica, secundariza ou praticamente negligencia retoricamente a formação para a cidadania e para o prosseguimento dos estudos. Em que pese a resolução tratar-se das DCNs Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica observa-se escassez de referência a elementos que indiquem a intencionalidade de uma formação mais ampla e articulada à formação geral. Esse fato somado à ideia da reforma de que a Formação Técnica e Profissional constitui um itinerário formativo, separado pois, da formação básica, reforça a incoerência e o antagonismo em relação à concepção de Ensino Médio Integrado e a formação humana integral e volta-se a uma perspectiva tecnicista. Para a ANPED, essa incoerência e antagonismo indicam, inclusive, a priorização da oferta da forma concomitante para a Educação Profissional de nível médio, representando uma “forte ameaça à continuidade da construção do Ensino Médio Integrado” (2021, p.3).

De acordo com Sala (2021), a concomitância ganha mais espaço na diversificação da oferta de Educação Profissional quando a Resolução CNE/CP nº

1/2021 destaca também a concomitância intercomplementar que, conforme o autor lembra, já aparecia na LDB/1996, mas como subtópico da concomitância. As diretrizes anteriores, no entanto, também já tratavam da intercomplementaridade como possibilidade de oferta de cursos concomitantes. A diferença encontrada é que na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 havia destaque para o fato de que a concomitância se dava na forma e que o conteúdo deveria ser integrado. Já a CNE/CP nº 1/2021 nomeia a forma de oferta desse tipo de concomitância facilitando a sua categorização. Ainda segundo o autor, esse reforço é resultado da experiência de convênio realizada entre a rede estadual de educação de São Paulo e o Instituto Federal e que se mostrou precária tanto em termos pedagógicos quanto em termos de projeto para este último, estimulando sua adesão à reforma do Ensino Médio:

[...] essa concomitância intercomplementar é a forma de implementar a reforma do ensino médio e de induzir as instituições de ensino profissional a participarem da reforma oferecendo especificamente o itinerário de formação técnica profissional. Basta a gente olhar aqui em São Paulo o que tem acontecido com as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) a partir do programa Novotec, do governo estadual (Sala, 2021, p. 19).

Ainda sobre os princípios norteadores, a Resolução CNE/CP nº 1/2021 realiza alteração na definição dos possíveis parceiros para a formação: da colaboração entre entes federados presentes na redação das diretrizes anteriores, as atuais referem-se aos ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica. Há, portanto, uma sinalização para parcerias público-privadas já que parte da formação pode se dar em forma de cursos de qualificação profissional e vivências laborais. A referida resolução, em seu artigo 16, inciso 4º, assim expressa tais possibilidades:

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, observadas as DCNEM, a oferta do itinerário da formação técnica e profissional deve considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (Brasil, 2021c).

A possibilidade de cumprimento de parte da carga horária fora da escola teve o caminho aberto já na Lei nº 13.415/2017, em seu artigo 4º:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I - demonstraco prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educao técnica oferecidas em outras instituies de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituies de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educao a distância ou educao presencial mediada por tecnologias (Brasil, 2017).

A escola deixa de ser o espaço destinado a sistematizar o saber e a ser desenvolvido descontruindo, nas palavras de Kuenzer (2020), a proposta curricular da escola. Em se tratando de Educao Profissional, o contato direto com a prática sempre foi um complemento enriquecedor por meio, por exemplo, dos estágios, cuja carga horária deve ser contabilizada para além da carga horária do curso. A transferência de momentos de formao fora do ambiente escolar, a distância e por meio de convênios e parcerias dificulta ainda mais o planejamento, organizao e oferta de uma educao integral e coerente com a interdisciplinaridade, da superao da fragmentao dos conhecimentos, da segmentao e descontextualizao curricular, princípios elencados pela própria Resoluo CNE/CP n 1/2021 em seu artigo 3. Para Piolli e Sala (2021) tanto a possibilidade de oferta de parte da carga horária dos cursos a distância, em atividades propiciadas pelas parcerias público-privadas e as certificaes de saberes desenvolvidos fora da escola caracterizam a desescolarizao da Educao Profissional de nível médio, processo este que ameaça a qualidade da formao dos jovens.

Pelissari (2021) sintetiza, no quadro 4, as contradies teórico-conceituais que fundamentam a Resoluo CNE/CP n 1/2021 e a educao politécnica que vinha sendo construída no Brasil. O autor ressalta que são perspectivas opostas, excludentes e sem possibilidade de articulao.

QUADRO 4 – COMPARAÇÃO ENTRE AS CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM AS DCNEPT (RESOLUÇÃO 01/2021) E QUE FUNDAMENTARAM A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA NA EPT BRASILEIRA

	Concepção presente nas DCNEPT – Resolução 01/2021	Concepção da educação politécnica na EPT brasileira
Eixo curricular	Conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, emoções – “CHAVE”.	Ciência, cultura, trabalho, tecnologia, estabelecidos sócio-historicamente.
Relação entre formação geral e educação profissional	Fragmentação – concomitância como regra geral.	Currículo unitário – organicidade entre conteúdos técnicos e científicos.
Núcleo conceitual	Pedagogia das competências.	Formação humana integral.
Sentido do termo “integração”	Meramente discursivo, fundado no hibridismo conceitual.	Unidade dialética entre teoria e prática e entre parte e totalidade.
Sentido político e social	Adaptação ao mercado de trabalho: flexibilidade, empregabilidade, empreendedorismo.	Elevação do nível de consciência crítica sobre as contradições das relações sociais.
Sentido epistemológico	Conhecimento condicionado à prática.	Conhecimentos historicamente produzidos pelas sociedades humanas, em suas lutas e contradições.

FONTE: Pelissari (2023)

A nota de repúdio da ANPED (2021), preocupada com a qualidade da formação, destaca o risco de barateamento do processo formativo que as atividades a distância podem oferecer, uma vez que a dependência de infraestrutura pode fazer com que as instituições ou sistemas de ensino optem por recorrer a vídeos e simuladores que não permitem uma imersão mais completa e complexa no processo de trabalho. A nota chama atenção ainda ao fato de as parcerias público-privadas serem tratadas na Resolução CNE/CP nº 1/2021, com interesses privatizantes de captura de recursos públicos e de oferta de uma educação voltada aos interesses do mercado por trás da justificativa de aproveitamento da estrutura das instituições privadas especializadas em Educação Profissional pelo setor público.

O notório saber é outro elemento que afeta a constituição escolar permitindo que outros profissionais, que não docentes, ministrem aulas tendo como critério para tanto, o reconhecimento pelos sistemas de ensino, o que determina o *caput* do artigo 54 da Resolução CNE/CP nº 1/2021:

[...] atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis

de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante (Brasil, 2021c).

A experiência profissional pode ser equivalente à formação acadêmica tal como o parágrafo 2º do mesmo artigo indica:

§ 2º A demonstração de competências profissionais em sua atuação no mundo do trabalho, após a avaliação que trata o *caput*, aliada à excelência no ato de ensinar a trabalhar, poderá ter equivalência ao correspondente nível acadêmico na ponderação da avaliação do corpo docente, em face das características desta modalidade de ensino e suas exigências em termos de saberes operativos (Brasil, 2021c).

Expressa-se aí a valorização exclusiva do saber fazer e do saber ensinar a trabalhar enquanto critérios de docência na Educação Profissional de nível Médio. Há, no parágrafo 3º a determinação de que os profissionais que atuarão na docência tenham graduação, mestrado ou doutorado em áreas relacionadas aos eixos tecnológicos dos respectivos cursos em que lecionarão. Não lhes é exigido nenhum processo formativo pedagógico, quer seja de licenciatura ou cursos de pós-graduação. Essa formação cabe, de acordo com o artigo 55 desta resolução, à instituição de ensino que deverá elaborar um plano de formação em serviço a ser apresentado ao órgão supervisor do seu sistema de ensino. No entanto, há ainda a figura do instrutor que pode atuar nos cursos de qualificação profissional colaborando com os docentes. No caso de atuação nos cursos de nível médio, esses instrutores devem comprovar competência técnica e formação apenas de nível médio.

O entendimento de que para atuar na Educação Profissional basta ser um excelente profissional da sua área e que saiba ensinar mesmo sem formação pedagógica é possível dentro de uma concepção de educação utilitarista, destinada à capacitação rápida e treinamento básico para determinada atividade prática e desarticulada da formação integral. O trecho do Parecer CNE/CP nº 17/2020 que fundamenta a Resolução CNE/CP nº 1/2021, citado a seguir, exemplifica essa compreensão:

Ao admitir a possibilidade de reconhecimento do notório saber aos docentes que atuam na formação técnica e profissional, para atender ao disposto no inciso V do art. 36 (incluído pela Lei nº 13.415/2017), a LDB sana uma dívida histórica em relação à Educação Profissional e Tecnológica, ao reconhecer que a formação profissional se baseia em saberes que não estão necessariamente vinculados aos respectivos níveis de ensino. Para ensinar

a fazer móveis de madeira, por exemplo, não se há de buscar engenheiros florestais especializados no reconhecimento de todos os tipos de madeiras existentes na Floresta Amazônica, há que buscar um bom marceneiro que saiba efetivamente ensinar a fazer móveis. Não se trata, portanto, de uma relação necessária com nível de escolaridade; mas sim de dispor das competências necessárias para desenvolver nos estudantes as capacidades técnicas atinentes a um determinado perfil profissional (Brasil, 2020b, p.16-17).

O fato de desconsiderar o processo formativo acadêmico do docente para a atuação na Educação Básica repercute na discussão sobre a qualidade da educação já que constitui uma condição de avanços educacionais. Tal como afirmam Garcia e Czernisz (2017), o trabalho docente exige, para além da técnica, um saber científico que embase sua atuação pedagógica. Exige conhecimentos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, o currículo, planejamento, avaliação entre outros. A adoção do notório saber aliado à educação a distância repercute, também, na desvalorização da carreira docente, pois submete os docentes a condições cada vez mais precarizadas de trabalho.

Há, na sequência do parecer, a justificativa de que a contratação de profissionais com notório saber amenizará a falta de docentes na Educação Profissional e Tecnológica. Afirma ainda que tais profissionais devem formar para o trabalho de maneira articulada com as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, num posicionamento contraditório ao que utiliza no exemplo da formação do marceneiro e incoerente com a própria lógica do notório saber que é o critério do saber fazer. O Parecer CNE/CP nº 17/2020 defende, explicitamente, que a formação de docentes para a Educação Básica seja distinta da formação dos que atuarão na Educação Profissional, o que reforça a diferenciação entre os profissionais da educação e a fragmentação da formação como marca da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em contraposição à concepção de Ensino Médio Integrado.

O teor neoliberal que acompanha toda a reforma do Ensino Médio é característica também presente nessas novas diretrizes estendendo à Educação Profissional a lógica mercantil e privatista trazida pela mudança dos rumos da educação brasileira.

A direção apontada pelas Diretrizes é clara: uma educação de bases neoliberais, mercadológicas e privatistas. Assim como a contrarreforma do ensino médio, as orientações trazidas pelas DCNEPT sinalizam para um tecnicismo que gera alienação e fragmentação, priorizando a formação para o exercício de determinadas ações profissionais, dentro da qual todo projeto formativo se reduz a treinamento. Sonega-se, neste ínterim, o acesso a

conhecimentos básicos para a produção e reprodução da vida humana, bem como questões ligadas à arte, à cultura e à vida em seu sentido mais amplo (Oliveira, 2021, p.223).

A limitação da carga horária para a formação geral, a fragmentação da formação profissional, a utilização da educação a distância, as parcerias público-privadas, o notório saber como critério para a docência são aspectos que revelam uma concepção de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio que não caminha na direção da formação integral dos estudantes. O quinto itinerário formativo apresenta lacunas quanto ao desenvolvimento científico, tecnológico e cultural na medida em que conta com menos carga horária destinada à formação geral do que os outros itinerários. No que é de sua especificidade, que é a formação profissional, fica refém das condições materiais e de pessoal para ofertar cursos melhor estruturados e menos fragmentados. Fica refém também do tipo de formação oferecida pelos parceiros privados que conquistarão recursos públicos e espaço no currículo do Ensino Médio.

A dualidade como característica do ensino Médio intensifica-se de forma perversa diante da desigualdade educacional possibilitada pelas formas fragmentadas de organização curricular e pela precarização na oferta, em especial, do quinto itinerário formativo, possibilitadas pelas diretrizes referentes à Educação Profissional.

2.2.3 O novo FUNDEB

O financiamento é um fator importante para uma política pública funcionar não somente para sua manutenção, mas também, em alguns casos, para conquistar adesões. Com relação à reforma do Ensino Médio, a nova regulamentação do FUNDEB é um mecanismo importante de pressão para a adesão das redes de ensino ao Novo Ensino Médio.

O FUNDEB constitui a principal fonte de financiamento, no Brasil, da Educação Básica desde 2007 quando incorporou a Educação Infantil e o Ensino Médio. De acordo com Davies (2021), as expectativas eram de que o fundo cumprisse os dois objetivos presentes em seu título: a manutenção e o desenvolvimento da Educação Básica e a valorização dos profissionais da educação. Com uma visão bastante ponderada em relação aos resultados do FUNDEB até o ano de 2020 o autor

apresenta um estudo em que detecta diversos entraves³⁶ para que o fundo alcançasse tais objetivos. No entanto, reconhece que houve ganhos para muitas prefeituras que foram beneficiadas por complementação.

Com vigência esgotada em 2020, o FUNDEB foi submetido a nova discussão, resultando na Emenda Constitucional nº 108 daquele mesmo ano. O fundo, regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, passou a ser permanente e sofreu algumas modificações, dentre as quais na porcentagem de complementação da União, no modelo de distribuição entre os fundos, além da inserção de critérios de qualidade baseada na evolução de indicadores de atendimento escolar e aprendizagem (Câmara dos Deputados, 2020). Para Amaral (2022) os avanços se concentram no fato de a União ampliar gradativamente até 2026 sua complementação ao fundo saindo de 10% para 23% e também a inserção do Custo Aluno-Qualidade (CAQ). No entanto, destaca que há, desde a aprovação do novo FUNDEB, investidas do governo federal para recuperar parte desse fundo para si ou para setores privados da educação.

Uma das formas de retorno do recurso para o governo federal, segundo Amaral (2022), é possibilitada pelo Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021, que regulamenta a lei do FUNDEB e também estabelece implicações da reforma do Ensino Médio sobre o financiamento da educação. O decreto traz a possibilidade de se firmarem parcerias tanto entre entes públicos quanto entre instituições público-privadas a fim de ampliar as possibilidades de oferta do itinerário de Formação Técnica e Profissional. Essa mudança permite o repasse de recursos desse fundo para, por exemplo, os Institutos Federais.

Para a distribuição dos recursos do FUNDEB, o Decreto nº 10.656/2021, em seu artigo 22, disciplina o cômputo da dupla matrícula dos estudantes tanto da educação profissional técnica de nível médio articulada, incluindo os cursos integrados e os cursos concomitantes, quanto do itinerário de formação técnica e profissional do ensino médio, com a exigência de que as matrículas consideradas

³⁶ Davies (2021) elenca as seguintes constatações: “(1) ele traz pouco dinheiro novo (a complementação federal, correspondente a 10% da receita nacional); (2) em muitos casos, não possibilita a melhoria salarial dos profissionais do magistério pois os 60% vinculados a isso se baseiam apenas na receita do Fundeb, prejudicial aos governos que perdem com o Fundeb, e não na receita total vinculada à educação; (3) são frágeis e/ou pouco claros os critérios dos fatores de ponderação dos vários níveis e modalidades de ensino; (4) a legislação é inconsistente e privatizante; (5) o número de matrículas e escolas estaduais e municipais na educação básica caiu de 2007 a 2019” (p.100).

sejam, exclusivamente, as presenciais efetivas. Dessa forma, há um incentivo financeiro para induzir a oferta do quinto itinerário formativo para as escolas que assim o puderem fazer. No entanto, muitos estabelecimentos não contam com a estrutura demandante deste tipo de formação, seja por falta de equipamento e espaços adequados, seja por necessidade de contratação de mais profissionais. É aí que os sistemas de ensino podem se fazer valer dos convênios e parcerias com diferentes instituições especializadas em Educação Profissional, incluindo os Institutos Federais.

Os Institutos Federais, que têm como prioridade a oferta do Ensino Médio Integrado passam a poder estabelecer convênios e parcerias para a oferta estrita da formação profissional já que, como atenta Sala (2021), as redes estaduais seriam responsáveis pela oferta da carga horária respectiva à BNCC. Por meio desse dispositivo legal haveria uma complementação de duas redes de ensino distintas na formação dos estudantes, suprimindo a demanda das redes estaduais e otimizando as potencialidades da Rede Federal. Isso, no entanto, gera implicações financeiras para as redes estaduais e de finalidade para a Rede Federal. No caso das redes estaduais haverá uma transferência de recursos para a Rede Federal que conta com recursos próprios para a oferta dos cursos. Se para esta é um incremento financeiro, para aquelas representa menos investimento. Já para a Rede Federal, haverá a demanda de oferta de cursos concomitantes ou de qualificação profissional desviando esforços que deveriam centrar-se na ampliação e no fortalecimento da oferta do Ensino Médio Integrado.

Segundo Sala (2021), isso fica claro no artigo 25 do Decreto nº 10.656/2021, transcrito a seguir:

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).

A pressão estabelecida à Rede Federal apresenta-se na forma de dever de informação às redes estaduais que podem estar demandando parcerias e convênios para conseguir ofertar a Educação Profissional e diversificar itinerários. Tal como observa Amaral (2022), caso os Institutos Federais tenham capacidade de ampliação de capacidade de absorção de matrículas, deveria aproveitá-la para a ampliação de

seus cursos e não para vender serviços. Essa pressão se intensifica em dispositivo legal aprovado posteriormente. Trata-se da Lei nº 14.645/2023, que em seu artigo 4º, inciso 7º, determina que:

Art. 4º A União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, no prazo de 2 (dois) anos, contado da data de publicação desta Lei, formulará e implementará política nacional de educação profissional e tecnológica que, articulada com o Plano Nacional de Educação, contemplará as seguintes ações, sem prejuízo de outras:

(...)

VII - atuação conjunta entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e as secretarias estaduais de educação ou os órgãos equivalentes responsáveis pela formação profissional e tecnológica;

Por essa ação conjunta compreende-se a parceria para oferta do quinto itinerário formativo nas formas de curso concomitante ou de cursos FIC. De qualquer maneira, representa um impulsionamento desses cursos a serem ofertados pela Rede Federal, o que pode desestimular ou diminuir a oferta de cursos integrados. Outro agravante desta lei é que neste mesmo artigo, em seu parágrafo único, há a previsão de punição por meio de ação civil pública caso a determinação dessa atuação conjunta seja descumprida. Ou seja, torna-a obrigatória.

Um outro ponto de interseção entre o novo FUNDEB e a reforma do Ensino médio é a inclusão de profissionais com notório saber nos recursos destinados à remuneração de profissionais da Educação Básica. Com a alteração da porcentagem mínima de utilização do fundo para a remuneração de 60% para 70% alterou-se também a abrangência dos profissionais incluídos: antes eram apenas os profissionais do magistério e agora estão incluídos os profissionais da educação. Com a modificação da LDB/1996 pela Lei nº 13.415/2017 incluiu-se, no artigo 61, que trata dos profissionais da educação, os profissionais com notório saber que, portanto, passam a ser contabilizados no FUNDEB.

Há, ainda, a vinculação do recebimento de complementação do FUNDEB à melhoria nos indicadores e à adesão das redes municipais e estaduais de ensino à BNCC numa estreita relação com a política de avaliação em larga escala e com a política curricular. Assim, a Lei nº 14.113/2020, em seu artigo 5º, define três modalidades de complementação da União, quais sejam:

I - complementação-VAAF: 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF), nos

termos da alínea a do inciso I do *caput* do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente;

II - complementação-VAAT: no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT), nos termos da alínea a do inciso II do *caput* do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente;

III - complementação-VAAR: 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcancem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica, conforme disposto no art. 14 desta Lei (Brasil, 2020b).

No entanto, o artigo 14 da mesma lei, estabelece, além da exigência de melhoria dos indicadores, cinco condicionalidades para que as redes públicas de ensino concorram à complementação VAAR (Valor Aluno Ano por Resultados):

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino (Brasil, 2020b).

Essa complementação é uma novidade do novo FUNDEB e abrange 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais do total repassado para as redes públicas pela União. No inciso 5º registra-se a exigência de adoção da BNCC como critério de recebimento desta complementação, o que articula uma legislação relacionada a financiamento a uma legislação do campo curricular. Tal articulação potencializa a adesão à BNCC enquanto elemento dos referenciais curriculares, uma vez que se torna facilitadora de acesso a mais recursos financeiros. O artigo explicita ainda o fator meritocrático para o recebimento dessa complementação, uma vez que, dialogando com o artigo 5º, o condiciona à melhoria dos indicadores educacionais. O que é entendido como premiação para as redes de ensino que apresentam melhoria nos resultados, significa também punição para quem não consegue avançar,

independentemente de suas condições, de sua realidade. Ambas as condicionalidades apontam as marcas do empresariado com seu modelo de currículo e de gestão de resultados no esforço de dar coerência e concretude no conjunto de dispositivos legais que orientam a educação em geral, incluindo a reforma do Ensino Médio.

É possível perceber, por meio da discussão desse capítulo, que a Reforma do Ensino Médio atende aos interesses neoliberais. Mesmo sustentando-se no argumento de melhoria da qualidade do ensino e no protagonismo das juventudes, sua configuração não promove práticas que efetivem o acesso ao conhecimento. No documento *Exposição de Motivos* (Brasil, 2016b) há um discurso alinhado à lógica do mercado para a educação, pois toma como base para a análise da qualidade de ensino resultados de avaliações em larga escala, critica a rigidez do modelo de Ensino Médio, o excesso de disciplinas e a fragmentação do currículo.

No entanto, a proposta de currículo do Novo Ensino Médio tem como marca a sua fragmentação tanto entre formação geral básica e itinerários formativos, quanto da variedade de componentes curriculares que podem compor a parte diversificada. Cai por terra também o argumento de possibilidade de escolha por determinado itinerário formativo visto que quase metade dos municípios brasileiros possuem uma única escola de Ensino Médio. Outro aspecto a ser lembrado é o de que os formuladores ignoraram experiências de currículo integrado e organizações curriculares inovadoras que escolas estaduais e Institutos Federais vinham desenvolvendo em suas unidades e que poderiam, inclusive, serem modelo na busca de uma formação mais integrada.

A formação técnica e profissional é atingida ainda mais pela fragmentação curricular. Além de ser um itinerário formativo, separado da formação geral básica, passa a poder ser composto por diversos cursos de curta duração, segmentando ainda mais o conhecimento. Esse itinerário também pode ser fragilizado pela possibilidade de cumprimento de carga horária em atividades externas à escola e pela atuação do professor com notório saber que não precisa comprovar formação acadêmica.

A adesão a essa reforma pelas redes de ensino representa uma ameaça à formação dos jovens, principalmente os da escola pública que se veem sitiados por diferentes mecanismos para a implementação da reforma, seja por meio das atualizações de Projetos Pedagógicos, pelo financiamento, pela necessidade de

adoção de material didático. Certamente, as escolas privadas, mesmo que diante da aceitação formal da reforma, não limitarão seu trabalho à política curricular por ela determinada. Ao encontro da hipótese desta pesquisa, a reforma é inconciliável com a proposta de formação integral e com a organização dos cursos de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. Planejados para oferecer uma formação técnica aliada a uma base comum, tais cursos, para além da busca da apropriação conceitual da base científica, da articulação entre a teoria e a prática e entre as diferentes disciplinas, apresentam bom desempenho em avaliações em larga escala, o que, pela reforma se resolve priorizando disciplinas. Isso, no entanto, está articulado ao economicismo que predomina no trato da educação pública brasileira, bem como à estreita visão de formação pensada pelos agentes reformistas.

O próximo capítulo abordará a formação proposta pelos cursos ofertados pelos Institutos Federais com seus avanços e suas limitações. Analisará as incongruências entre a reforma do Ensino Médio e a concepção do Ensino Médio Integrado indicando os riscos de se cair nessa armadilha.

3 OS INSTITUTOS FEDERAIS, O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O HORIZONTE DA CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRAL: RISCOS E DESAFIOS DIANTE DA REFORMA

Este terceiro capítulo tem como objetivo apresentar as contradições existentes entre a proposta de Ensino Médio Integrado e o Novo Ensino Médio, o que traz aos Institutos Federais riscos e desafios para a ampliação da oferta de cursos que ofereçam uma formação integral e integrada. Para tanto, faz uma análise contextual dessa instituição que constitui uma política pública que trouxe mudanças na intencionalidade e na configuração da Educação Profissional. Faz também uma análise conceitual sobre o Ensino Médio Integrado enquanto alternativa no horizonte de uma formação politécnica.

Para uma melhor organização dessa análise, o capítulo está dividido em três partes. A primeira apresenta a configuração dos Institutos Federais em seus objetivos e finalidades, bem como analisa dados relacionados à diversidade de formas de atuação e às suas obrigações legais. Não se trata de realizar uma análise gerencialista, mas de desenhar em linhas gerais a configuração atual dos Institutos Federais a partir das concepções fundantes dessa nova instituição, das correspondentes determinações legais e do contexto em que essa política pública se desenvolve. A segunda parte dedica-se a explorar a concepção de Ensino Médio Integrado em seus elementos fundantes, e suas possibilidades no atual contexto brasileiro. A terceira parte discute as implicações resultantes de uma possível adesão dos Institutos Federais à reforma do Ensino Médio enquanto instituição inovadora no campo da educação e promotora de uma educação mais ampla. Discute também as possibilidades de resistência enquanto instituição detentora de determinada autonomia.

3.1 A CONFIGURAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS EM POUCO MAIS DE UMA DÉCADA DE EXISTÊNCIA

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Esta rede teve origem em 1909, no governo Nilo Peçanha e, em um século, passou por diversas transformações em sua organização. A atual configuração foi dada no governo de Luís

Inácio Lula da Silva, pela Lei nº 11.892/2008 e é composta por dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), pelo Colégio Pedro II, por 23 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e 38 Institutos Federais (PNP, 2023). Estes últimos são resultado de transformações de instituições que já existiam como CEFETs, Unidades Descentralizadas de Ensino, Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas Federais e Escolas Vinculadas às Universidades e passaram a ser *campi* dos Institutos Federais.

Esse reordenamento possibilitou o início de atuação dos Institutos Federais já em 2009, uma vez que contava com prédios e servidores das instituições transformados sob o desafio de agregar culturas organizacionais e estruturas diferenciadas em uma nova instituição. A mudança não ocorreu sem conflitos e contradições. Ela aconteceu num contexto de pressão por parte das instituições para a transformação de escolas técnicas e agrotécnicas federais em CEFETs e de alguns CEFETs em Universidades Tecnológicas (Costa, 2018) e também de expansão da Rede Federal de EPCT promovida pelo governo e iniciada em 2003. Tal como aponta Otranto (2010), este foi um processo que gerou dúvidas, discussões internas e posicionamentos de adesão ou não, resultantes de diversas motivações nas diferentes instituições de Educação Profissional entre as quais: o temor de abandono governamental pela não adesão, retrocesso acadêmico das que já ofereciam ensino superior diante da necessidade de ofertar cursos de Ensino Médio, confiança na vinculação às universidades, desconfiança quanto aos interesses privados locais na criação de cursos, interesse no aumento de cargos comissionados e na criação de reitorias. A autora vincula a criação dos Institutos Federais à diversificação da Educação Superior incentivada pelo Banco Mundial nos países da América Latina. A proposta consiste na criação de instituições de Ensino Superior com menores custos se comparados aos das universidades e na oferta de cursos superiores técnicos que seriam mais flexíveis e mais integrados ao sistema produtivo, lógica que, de acordo com Otranto (2010), foi assumida pelo MEC e impediu que outros CEFETs se transformassem em universidades tecnológicas, tal como o CEFET do Paraná.

Na defesa da nova instituição, há o argumento de que se busca romper com a cultura de formação que hierarquiza conhecimentos com base na classe social, que desarticula saberes técnicos e científicos de forma que:

Inicia-se a construção de uma instituição inovadora, ousada, com um futuro em aberto e, articulada com as redes públicas de educação básica, capaz de ser um centro irradiador de boas práticas. Os centros federais de educação tecnológica (CEFETs), as escolas agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades que aceitaram o desafio desaparecem enquanto tais, para se transformarem nos campi espalhados por todo o país, fiadores de um ensino público, gratuito, democrático e de excelência. Com os Institutos Federais, iniciamos uma nova fase, abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades (Pacheco, 2015, p.14).

Para além do contestado processo de criação e implementação dos Institutos Federais, vale destacar que eles são espaços de disputa e “se consolidam como uma inegável resposta contestatória ao capital investido de benefício social” (Conde; Araújo; Souza; Mourão, 2016). Cabe, então analisar como eles se configuram após uma década de atuação.

3.1.1 Institutos Federais: o que são?

Aos Institutos Federais é atribuída uma nova institucionalidade no campo educacional na medida em que atuam em diferentes níveis e modalidades, se estruturam de forma similar às universidades e têm como norte a politecnicidade (Pacheco, 2020). Neste sentido, embora sejam instituições especializadas na formação profissional e tecnológica, têm entre suas finalidades aliar a formação para o trabalho ao compromisso com a formação humana integral e o desenvolvimento social, econômico e cultural local e regional. Isso implica uma ação pedagógica com vistas a:

[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e as licenciaturas (Pacheco, 2015, p.14).

Este entendimento confere à Educação Profissional uma mudança epistemológica que demanda uma nova forma de atuação e de organização e da escola. Diante do fato de os Institutos Federais reunirem instituições que se

desenvolveram ao longo de um século de Educação Profissional um dos grandes desafios é romper com a prática pedagógica enciclopédica e com a cultura meritocrática até então presente, fruto de uma elitização da RFEPCCT estabelecida nas últimas décadas. Os processos seletivos com grande concorrência e sem o compromisso com a inclusão de todos, além da instalação de unidades, em sua maioria em grandes centros urbanos, entre outros fatores, tornaram as instituições da RFEPCCT um espaço educacional para poucos que conseguiam acessá-las. O filtro pelo qual os ingressantes passavam já possibilitava a composição de um corpo discente mais apto ao sucesso escolar, independentemente da concepção e prática pedagógica. Romper com esta dinâmica não é tarefa simples, pois demanda mudança de paradigmas construídos ao longo de uma trajetória institucional e individual dos profissionais envolvidos, ou seja, de gestores, docentes e técnicos.

Eliezer Pacheco, então secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e um dos principais idealizadores dos Institutos Federais, reforça a relação entre a política de Educação Profissional e a estratégia de desenvolvimento econômico e baseando-se na experiência coreana, aponta similaridades com a configuração dos Institutos Federais, dentre as quais “a formação de recursos humanos para a construção das habilidades necessárias na força de trabalho, que contribuam para o desenvolvimento de competências locais, e o trabalho de facilitação para conectar os diferentes atores” (Pacheco, 2015, p.55). O autor pondera os desafios educacionais brasileiros que distancia a realidade do Brasil com relação à coreana, no entanto, aponta nas possibilidades de atuação dos Institutos Federais assumidas na Lei 11.892/2008 um caminho e, ao mesmo tempo, um desafio na mesma direção. Ao tratar dos fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais, Pacheco (2015) defende uma educação

[...] vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (Pacheco, 2015, p.8).

O tom progressista articula a política de Educação Profissional materializada nos Institutos Federais a um projeto de sociedade que precisa ser transformada. Para tanto, os Institutos Federais se configuram como uma política pública que dialoga com

outras políticas na direção da intervenção na realidade com forte apelo à inclusão, à formação integral e cidadã e no desenvolvimento local e regional resultantes do domínio e da produção de conhecimentos (Brasil, 2010c). Isto confere aos Institutos Federais uma concepção de atuação que vai além da formação demandada pelo mercado de trabalho, estabelecendo relações com diferentes esferas do setor público e com a sociedade em geral, constituindo “uma rede social de educação profissional e tecnológica” que seja “instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social” (Brasil, 2010c).

Ao tratar das principais referências teóricas, Pacheco relata:

Sua referência básica é Karl Marx (1818/1883) com sua concepção de educação integral, através da formação geral humanística, física e profissional-tecnológica. A sua vinculação ao mundo do trabalho e a importância deste na construção do conhecimento e do próprio processo civilizatório, a POLITECNIA. Marx trata disto em O Capital, cap. XIII, A Maquinancia e a Industria Moderna (Marx, 1994), A Ideológica Alemã (Marx e Engels, 1987) e Crítica ao Programa de Gotha (Marx e Engels, sd). Também não podemos esquecer as Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores, 1868. (Marx e Engels, 1983, p.60), quando ele sistematiza o seu entendimento sobre educação.

1. Educação Intelectual
2. Educação Corporal
3. Educação Tecnológica (Pacheco, 2020, p.9).

Pacheco cita também Manacorda e os teóricos russos propositores de uma escola voltada ao mundo do trabalho por meio de política pública: Moisey Pistrak, Anton Makarenki e Lev Vygotsky. Entre os brasileiros, cita Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darci Ribeiro, Florestan Fernandes. Destaca também as contribuições teóricas de Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Jaqueline Moll, Roseli Caldart, Marise Ramos e Maria Ciavatta. Evidencia-se, portanto, a influência da concepção marxista de educação por meio da qual formularam-se os conceitos que fundamentam a ideia de formação humana integral e, conseqüentemente, de Ensino Médio Integrado.

Ferretti (2014), por meio de uma análise crítica da legislação e dos documentos emanados do MEC e que tratavam das concepções da nova instituição, entende que os Institutos Federais trazem, em sua dimensão político-ideológica, uma concepção de instituições que atuam como “agências estratégicas de desenvolvimento” que os fazem atuar não no sentido da propalada transformação social, mas no fortalecimento da forma vigente de produzir, inclusive contando com

compensações sociais para o alívio de eventuais tensões originadas pelo desenvolvimento da economia. O autor identifica nos textos a contradição discursiva que aponta para a formação profissional numa perspectiva progressista ao mesmo tempo em que pretende formar o trabalhador de acordo com as demandas do mercado. Para Ferretti (2014), retoma-se o discurso do documento da CEPAL, de 1992, que tratava das relações entre educação e as mudanças no trabalho e que influenciou as reformas educacionais, principalmente as voltadas ao ensino técnico, da década de 1990. O risco desta contradição ficar camuflada encontra-se, de acordo com o autor, no hibridismo, no discurso que harmoniza dois tipos de formação distintas: uma formação integrada e uma formação por competência e na forma como na prática a integração entre ensino médio e ensino técnico serão integrados.

Enquanto estrutura institucional, inova-se no formato diferenciado de instituição que agrega características das universidades, mas também são constituídas por características específicas e configuram um:

[...] arranjo administrativo de novo tipo, guardando semelhança em alguns aspectos com as universidades federais. Com efeito, as instituições se integram, resultando em uma outra composta por uma reitoria e diversos *campi*; do ponto de vista do ensino, são verticalizadas e pluricurriculares, o que as afasta das universidades. Ao fim e ao cabo, os IFs constituem instituições únicas, sem exemplos no mundo (Costa, 2018, p.152).

Com origem em uma reestruturação da RFEPCT, a nova instituição que surge traz consigo a demanda de atender um público que até então não acessava esta rede: populações do interior do país, pessoas de baixa renda e destinatários de políticas afirmativas, jovens e adultos que buscam profissionalização e educação de qualidade dos diferentes níveis e modalidades de educação e pessoas que um dia abandonaram a escola. Além disso, os Institutos Federais nascem com o compromisso de articular o ensino, a pesquisa e a extensão com o desenvolvimento socioeconômico e cultural da região onde se instalam. Para tanto, constituíram-se num modelo próprio que vem se consolidando desde o início de sua atuação em 2009.

Com natureza jurídica de autarquia, os Institutos Federais possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Enquanto autarquia, são instituições públicas-estatais que se configuram como entidade auxiliar e descentralizadora da administração pública sendo, porém, subordinadas às leis instituídas pelo MEC e “dotada de determinado grau de

autonomia limitada aos objetivos definidos pelo Estado através de políticas públicas vinculadas a sua natureza (Silva, 2009, p.18). Quanto ao atendimento educacional que oferecem:

[...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008).

Essa autonomia deve ser gerida de forma democrática por meio de instâncias que contemplem a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Dessa forma, de acordo com a Lei nº 11.892/2008 em seu artigo 9º, para sua administração, cada autarquia, ou seja, cada Instituto Federal, conta com o Colégio de Dirigentes e com o Conselho Superior. O Colégio de Dirigentes é formado pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelos Diretores-Gerais dos *campi* e tem caráter consultivo. O Conselho Superior é composto por representantes de docentes, discentes, técnicos-administrativos, estudantes egressos, sociedade civil, MEC e Colégio de Dirigentes. Ferreti (2014) ressalta a marca democrática deste último por, tendo caráter consultivo e deliberativo, ter uma representatividade ampla e paritária. A reitoria, enquanto órgão executivo, é composta por um Reitor e cinco Pró-reitores. Os campi são dirigidos por Diretores-Gerais.

Os Institutos Federais fazem parte de um grande movimento de expansão da RFEPCT que distribuiu e interiorizou suas unidades pelo território brasileiro. A tabela 3 apresenta alguns números que representam a atuação de cada instituição da RFEPCT.

TABELA 3 – NÚMERO DE UNIDADES, CURSOS E MATRÍCULAS POR INSTITUIÇÃO DA RFEPCT EM 2022

INSTITUIÇÃO	UNIDADES	CURSOS	MATRÍCULAS
2 CEFETs	17	319	37.319
1 Colégio Pedro II	14	111	18.183
23 Escolas Técnicas Vinculadas às UFs	23	288	20.178
38 Institutos Federais	602	11.096	1.437.395
Total	656	11.814	1.513.075

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2023)

Em se tratando da composição da RFEPCT, as unidades dos Institutos Federais representam cerca de 92% do total. Do total de cursos ofertados pela rede 94% são dos Institutos Federais. Quanto ao número de matrículas, as realizadas nos Institutos Federais representam 95% do total da RFEPCT. Esses números revelam que os Institutos Federais assumiram um papel de relevância na RFEPCT que, pela abrangência torna-se a sua instituição com maior atuação pelo território brasileiro. Seus *campi* estão espalhados por todas as regiões brasileiras, em grandes centros urbanos e também nas regiões de interior. A figura 1 apresenta a capilaridade territorial atingida pelos Institutos Federais por meio de seus campi, incluindo os avançados.

FIGURA 1 - LOCALIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS CONTEMPLADOS COM PELO MENOS UM *CAMPUS* DE INSTITUTO FEDERAL EM 2022



FONTE: Elaboração da autora a partir de dados da PNP (2023)

Com a abrangência na atuação e a capilaridade territorial atingida, os Institutos Federais representam dimensões significativas na composição da RFEPCT. A análise dos Institutos Federais enquanto política pública foi, por cerca de uma década, limitada pela ausência de uma base de dados que permitisse o acesso a dados oficiais a respeito das especificidades dessas instituições. Com o desenvolvimento e aperfeiçoamento da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) se tornou possível o acesso aos dados da RFEPCT, que permitem um olhar mais aproximado aos dados dos Institutos Federais. Dessa forma, este texto baseia-se em dados desta plataforma com o limite imposto pelo ano de sua origem: 2018. No entanto, como o objetivo deste texto não é fazer um resgate histórico, mas apresentar o panorama recente dos Institutos Federais, a PNP contribui com dados importantes.

A tabela 4 apresenta algumas informações gerais extraídas da Plataforma Nilo Peçanha. Foram consideradas como unidades os *campi*, os *campi* avançados e os centros de referência.

TABELA 4 - EVOLUÇÃO DE DADOS GERAIS DOS INSTITUTOS FEDERAIS - 2017 A 2022

	Unidades	Cursos	Matrículas	Vagas	Inscritos	Concluintes	Ingressantes
2017	589	10.643	947.792	456.465	1.795.123	212.993	349.382
2018	593	10.782	888.231	414.319	1.691.604	170.960	352.984
2019	599	10.244	949.831	468.946	1.852.626	192.847	419.483
2020	600	10.112	1.400.589	838.687	2.094.569	520.360	807.699
2021	602	10.304	1.426.920	809.365	1.952.570	240.379	754.552
2022	602	11.096	1.437.395	1.045.649	1.896.159	486.924	737.722

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2023)

Os dados apontam que a expansão pelo território está em ritmo baixo, mas ainda está acontecendo. Entre 2017 e 2022, o aumento no número de unidades foi de 2,21%. No entanto, os dados que se relacionam ao atendimento realizado pelas unidades dos Institutos Federais apresentam maiores avanços. Assim, o aumento no número de cursos neste mesmo período foi de 4,26% e de vagas ofertadas 129,08%. O crescimento no número de inscritos concorrendo a uma vaga em uma unidade de Instituto Federal cresceu 5,63%, o que demonstra que o aumento no número de vagas pode estar contribuindo para essa porcentagem não ser maior. Com relação às matrículas, houve um aumento de 51,66%. O número de concluintes cresceu 128,61% e o de ingressantes 111,15%.

Quanto ao número de cursos, a tabela 5 apresenta os dados dos diferentes tipos de oferta. Para extrair esses números foram utilizados na plataforma Nilo Peçanha os filtros, além de Instituto Federal para a organização acadêmica, um a um o tipo de oferta, com exceção de “Não se aplica” e “Todos” que foram utilizados depois, com a seleção simultânea no filtro “Tipo de Curso” de cada curso de modalidade e nível distinto.

TABELA 5 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CURSOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS - 2017 A 2022

	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Concomitante	1.372	1.324	1.209	948	904	1.013
Integrado	1.880	2.020	2.069	2.197	2.237	2.304
PROEJA Concomitante	28	42	40	54	59	112
PROEJA Integrado	302	281	289	280	283	320
Subsequente	3.463	3.037	2.405	1.793	1.860	1.871
Bacharelado	450	528	609	661	706	760
Doutorado	2	2	3	6	9	14
Doutorado Profissional	0	0	1	0	0	0
Ensino Médio	7	4	3	2	2	2
Especialização (Lato Sensu)	389	461	570	595	622	688
Especialização Técnica	0	0	0	0	0	9
Licenciatura	666	739	795	836	847	872
Mestrado	20	23	27	30	32	34
Mestrado Profissional	72	113	130	135	139	153
Qualificação Profissional (FIC)	1.320	1.494	1.347	1.794	1.810	2.120
Tecnologia	672	714	747	781	794	824

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2023)

Os cursos com constante ampliação de oferta foram os cursos de Ensino Médio integrados (22,55%), bacharelados (68,89%), doutorado (600%), especialização (*lato sensu*) (76,86%), especialização técnica (não havia cursos e, em 2022, foram abertos 9), licenciatura (30,93%), mestrado (70%), mestrado profissional

(112,5%) e tecnologia (22,62%). Alguns cursos tiveram pequena oscilação, mas que, quando observada a evolução do ano de 2017 para o de 2022, identifica-se o aumento no número de cursos. São eles: PROEJA concomitante (300%), PROEJA integrado (5,96%) e qualificação profissional (60,61%). Outros cursos tiveram oscilação na evolução para menos cursos. São eles: concomitante (-26,17%) e subsequentes (-45,97%). Tiveram constante queda no número de cursos o doutorado profissional que teve apenas a abertura de um curso em 2019, e os cursos de Ensino Médio com diminuição constante durante o período analisado (-71,43%).

Percebe-se cursos com expressiva expansão, principalmente os cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado, embora sejam poucos em números absolutos. Os cursos técnicos integrados tiveram uma tímida ampliação, o que pode representar certa estagnação se comparado a outros cursos. A diminuição de cursos subsequentes depois de uma expressiva queda volta a crescer timidamente a partir de 2021. Também com queda importante de 2017 a 2021, os cursos concomitantes tornam a crescer em número em 2022. Assim, chama a atenção a retomada tanto dos cursos de qualificação profissional, que haviam diminuído em 2019 e retomaram o crescimento em 2020, e os cursos concomitantes, dois tipos de curso que podem atender às demandas da reforma do Ensino Médio.

Há, portanto, uma expansão tanto territorial quanto e, principalmente, na oferta e funcionamento de cursos de Educação Profissional o que indica uma intensificação na atuação dos Institutos Federais pelo Brasil. Com pouco mais de uma década de funcionamento, os Institutos Federais vêm se consolidando como referência na formação, conquistando espaços e atingindo mais brasileiros.

Essa expansão indica também a possibilidade de a Rede Federal de EPCT efetivamente imprimir mudanças de concepção e atuação na formação integral das pessoas, uma formação para o trabalho e para a vida de maneira integrada e não paralela, tal como a realidade se apresenta.

3.1.2 A diversidade de atuação dos Institutos Federais

Um desafio presente na configuração dos Institutos Federais consiste na diversidade de atuação. O planejamento de seus cursos se dá a partir do conhecimento sobre o desenvolvimento socioeconômico e cultural da região e localidade onde atuará. Esse conhecimento visa a adequada estruturação da EPT em

seus diferentes níveis e modalidades e a contribuição para o desenvolvimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais (Ferretti, 2014). A estrutura institucional dos Institutos Federais abrange a oferta de cursos de formação inicial e continuada, educação profissional de nível técnico, inclusive nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e educação a distância, além de cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, o que os faz serem instituições pluricurriculares, ou seja, com currículos de diferentes níveis. Essa multiplicidade de formação atende a finalidade inscrita na Lei nº 11.892/2008 em seu artigo 6º, inciso III, qual seja de “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (Brasil, 2008). Proporciona-se, assim, a oferta de itinerários formativos em que o estudante realiza um percurso de formação profissional em níveis cada vez mais elevados num mesmo eixo ou subeixo tecnológico, numa mesma instituição. A verticalização num mesmo *campus* tem como objetivo também a atuação de docentes nos diferentes níveis e modalidades e o contato entre estudantes de diferentes cursos promovendo a troca de conhecimentos e experiências em projetos de extensão e pesquisa, por exemplo.

O espaço que se estabelece a partir da oferta múltipla de formação proporciona uma ambiência em que as multifacetadas do processo educativo evidenciam-se e trazem a possibilidade de se estabelecerem nexos internos e promover a inter-relação de saberes, o que concorre para um tratamento mais adequado à natureza da ciência que é multi e interdisciplinar (Brasil, 2010c, p.26).

O quadro 5 apresenta as possibilidades de oferta de cursos em cada *campi* de Instituto Federal, em seus níveis e modalidades, o que configura a verticalização do ensino.

QUADRO 5 – VERTICALIZAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA À PÓS-GRADUAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

TIPO DE CURSO		REQUISITO	DURAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO	<i>Stricto Sensu</i>	Ensino Superior Concluído	2 a 4 anos
	<i>Lato Sensu</i>	Ensino Superior Concluído	1 ano
GRADUAÇÃO	Bacharelado	Ensino Médio concluído	4 anos
	Tecnologia (Tecnólogo)	Ensino Médio concluído	2 a 3 anos
	Engenharia	Ensino Médio concluído	5 anos
	Licenciatura	Ensino Médio concluído	4 anos
TÉCNICO	Integrado	Ensino Fundamental concluído	3 a 4 anos
	Integrado PROEJA	Ensino Fundamental concluído	3 anos
	Subsequente	Ensino Médio concluído	1 a 2 anos
	Concomitante	Estar cursando o Ensino Médio regular	1 a 2 anos
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	Qualificação Profissional	Variam de acordo com o curso do Ensino Fundamental incompleto até o nível superior	4 a 5 meses
	PROEJA	Primeira etapa do Ensino Fundamental (até o 5º ano) concluída	Até 2 anos

FONTE: Adaptado de CONIF (2019)

A verticalização depende de diversos fatores tais como realidade local, incluído cursos e instituições ofertantes de formação de determinado eixo tecnológico, o número e qualificação de docentes e técnicos, infraestrutura e equipamentos disponíveis que estão relacionados, muitas vezes, ao tempo de instalação de cada campus. Ela também representa um desafio para docentes que precisam adaptar sua atuação aos diferentes níveis, além de realizar atividades de pesquisa, extensão e, muitas vezes, de gestão (Fernandes, 2013). A tabela 6, elaborada a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha, edição 2023 e ano base 2022, indica o índice de verticalização a partir do número de vagas ofertadas por tipo de curso. Por meio deste indicador é possível analisar o atendimento do inciso III, do artigo 6º, da Lei nº 11.892/2008, ou seja, a condição de verticalização dos cursos ofertados por uma mesma unidade acadêmica em um mesmo eixo/subeixo tecnológico, levando em conta o número de vagas ofertadas em quatro categorias possíveis: Curso de Qualificação Profissional (QP); Curso Técnico (CT); Curso de Graduação (CG) e Curso de Pós-Graduação (PG) (Moraes *et al.*, 2020).

TABELA 6 – ÍNDICE DE VERTICALIZAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS EM 2022

Instituição	Vagas				Índice de Verticalização
	QP	CT	CG	PG	
IFMS	50.314	3.211	1.313	505	35,40
IFRS	266.918	4.017	2.631	427	34,58
IFSULDEMINAS	24.472	9.960	1.778	1.905	23,93
IFSP	47.924	8.815	6.434	1.497	21,79
IFMG	10.547	3.473	2.342	768	20,96
IFPE	3.860	6.107	2.162	272	20,74
IFSC	9.564	7.513	3.170	1.737	20,44
IFC	1.854	2.827	1.911	186	19,96
IFRO	9.795	2.229	2.129	1.297	19,52
IF FARROUPILHA	2.563	2.486	2.000	155	18,99
IFB	4.216	3.912	1.869	440	18,85
IF GOIANO	2.124	2.226	1.834	440	18,18
IFTO	988	2.038	2.699	184	18,02
IFES	15.758	5.031	2.596	3.777	17,53
IFTM	1.495	2.003	1.788	456	17,20
IFG	2.353	2.338	2.398	1.263	16,48
IF SUDESTE MG	356	2.669	1.586	331	15,95
IFS	271	2.792	990	39	15,95
IFCE	16.607	7.541	6.222	828	15,57
IFNMG	2.209	4.196	1.376	721	15,49
IFPA	1.303	4.751	2.314	473	14,05
IFRN	8.181	6.094	2.238	1.549	13,56
IFMT	1.775	3.853	2.204	1.132	12,06
IFSUL	265.467	3.546	1.421	1.071	11,95
IFPI	205	6.282	2.497	1.361	11,06
IF SERTÃO-PE	1.849	1.836	861	513	10,81
IFAL	2.035	4.023	1.504	452	10,70
IF BAIANO	1.393	3.338	772	289	10,56
IFPR	1.568	7.699	2.720	329	10,25
IFAC	230	1.446	601	104	10,20
IFPB	1.493	5.444	3.645	545	10,17
IFRR	835	964	835	715	9,71
IFRJ	463	3.611	1.622	562	8,63
IFF	5.199	3.948	2.083	324	8,05
IFMA	1.192	9.858	2.134	2.222	7,40
IFAP	596	834	333	198	7,36
IFBA	1.380	5.503	2.749	88	7,11
IFAM	1.585	5.170	794	331	5,75
Total	770.937	163.584	80.555	29.486	15,39

FONTE: Adaptado da Plataforma Nilo Peçanha (2023)

LEGENDA: CG: Curso de Graduação; CT: Curso Técnico; QP: Curso de Qualificação Profissional; PG: Curso de Pós-Graduação

A tabela 6 foi organizada em ordem decrescente com relação à porcentagem do índice de verticalização já que, quanto maior a porcentagem, melhor se dá o processo de verticalização, considerando os objetivos dos Institutos Federais de valorização da oferta de vagas em níveis iniciais. Vale destacar que não há uma meta legal com relação a este índice. Outro aspecto importante a ser observado é a forma

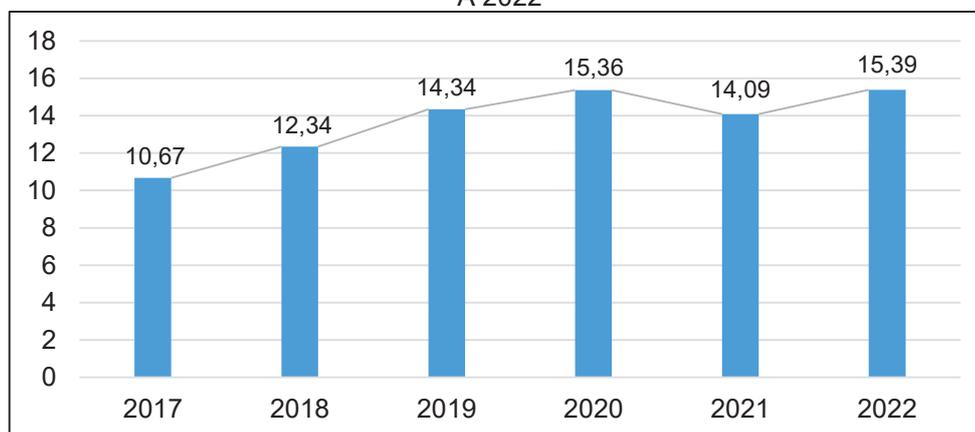
de construção deste indicador que avalia dois aspectos: se houve a oferta de vagas de uma mesma unidade acadêmica, no ano de referência, em diferentes cursos num mesmo eixo tecnológico; se a oferta de vagas foi maior nos “níveis mais básicos” considerando a análise combinatória entre as quatro categorias.

Os cinco Institutos Federais com melhor verticalização (IFMS, IFRS, IFSULDEMINAS, IFSP, IFMG) apresentam um número expressivo de vagas nos cursos de qualificação profissional, em especial, e nos cursos técnicos com uma diminuição progressiva conforme os níveis avançam, com exceção do IFSULDEMINAS que compensa com o número de vagas nos cursos técnicos. Já o IFSUL, na 24ª posição, apesar de apresentar maior número de vagas nos cursos de qualificação profissional, na sequência tem um elevado número de vagas em cursos de pós-graduação se comparados aos demais cursos.

Não sendo a intenção deste estudo fazer uma análise pormenorizada da verticalização, não estão sendo analisados aqui os dados relacionados aos eixos/subeixos tecnológicos o que, como já mencionado, interfere na construção do índice. Considerando todos os Institutos Federais, infere-se que o índice total de verticalização é baixo se comparado à potencialidade apresentada pelos dois Institutos Federais com maior porcentagem, cujo valor do índice é maior que o dobro do total. Isso decorre da diferença identificada na verticalização entre os 38 Institutos Federais que varia consideravelmente.

Os dados de verticalização total dos anos disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha demonstram o lento avanço dos Institutos Federais nesse processo e são apresentados no gráfico 4.

GRÁFICO 4 – EVOLUÇÃO DO ÍNDICE DE VERTICALIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS - 2017 A 2022



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2023)

Foram considerados para a produção desse gráfico os dados do indicador “Índice de Verticalização” da instituição. Apesar de ser uma série histórica pequena, ela apresenta os dados dos seis últimos anos, num período após a grande expansão dos Institutos Federais e cerca de uma década de existência. Observa-se que entre 2017 e 2022 houve um maior aumento no índice de verticalização entre os dois primeiros anos e uma queda em 2021. Discutir os motivos pelos quais o índice variou dessa forma ultrapassa os objetivos deste trabalho e implica a análise de diferentes fatores, tais como, o impacto da mudança de governo e da pandemia, o orçamento, a necessidade de cada Instituto Federal e até mesmo de cada campus ou localidade no planejamento de oferta dos cursos. No que cabe identificar aqui, verifica-se que, quanto à verticalização, há espaço para avanços.

Outra discussão que se torna importante na melhoria do índice de verticalização é o peso atribuído aos cursos. No caso da oferta de cursos de nível médio, por se inserirem nos níveis iniciais, o índice pode ser melhorado na medida em que se ampliam-se as vagas num mesmo eixo/subeixo tecnológico. No entanto, para o cálculo não é feita a diferenciação na forma de oferta dos cursos técnicos, mas apenas a separação entre estes e os cursos de qualificação profissional. Neste sentido, a elevação da escolarização pode não acontecer. É o caso, por exemplo, da combinação entre as vagas em cursos de qualificação profissional e as vagas em cursos subsequentes que terão o “mesmo peso” da combinação entre as vagas de qualificação profissional e cursos integrados.

Sendo a verticalização uma característica da identidade dos Institutos Federais, é preciso ainda, avançar na diversificação dos cursos, atentando-se aos percentuais obrigatórios definidos em lei, mas também proporcionando aos estudantes das diversas regiões e localidades do país a possibilidade de seguir o percurso formativo em níveis cada vez mais elevados, pois,

[...] é da natureza dos institutos federais validar a **verticalização** do ensino e balizar as suas políticas de atuação pela **oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, básica e superior** com base em uma concepção e implementação de projeto pedagógico cujos currículos se caracterizem pela flexibilidade, itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e **integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica**, na formação inicial e na formação continuada (Silva, 2009, p.24-25, grifos da autora).

Neste sentido, a verticalização não se encerra na oferta de diferentes cursos, mas é um processo de construção de práticas educativas que promovam a integração de docentes, discentes, currículos, espaços, a partir de um planejamento e tomada de decisões coletivas, a fim de se criarem condições para que as definições dos cursos atendam às demandas de formação dos estudantes e favoreçam o estabelecimento de relações complementares de conhecimento.

Para que se estabeleçam itinerários formativos tendo como mote o atendimento às demandas locais e a progressão na formação profissional a criação dos cursos deve atender ao disposto no inciso IV do capítulo VI da Lei nº 11.892/2008 que orienta a identificação dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais por meio do mapeamento de potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural (Brasil, 2008). Os cursos integram eixos tecnológicos que devem ser eleitos a fim de articular desenvolvimento regional e empregabilidade dos egressos dos Institutos Federais e que constituem o itinerário de formação profissional a ser ofertado por cada *campus*. Os eixos são: Ambiente e Saúde; Produção Alimentícia; Controle e Processos Industriais; Produção Cultural e *Design*; Desenvolvimento Educacional e Social; Produção Industrial; Gestão e Negócios; Recursos Naturais; Informação e Comunicação; Segurança; Infraestrutura; Turismo, Hospitalidade e Lazer (CONIF, 2019).

Um aspecto que promove o processo de integração entre os cursos é a atuação dos Institutos Federais sob o tripé do ensino, da pesquisa e da extensão em que docentes, discentes e demais servidores podem interagir no desenvolvimento de ações conjuntas e interdisciplinares. De acordo com o artigo 6º da Lei 11.892/2008, os Institutos Federais devem atuar no desenvolvimento de projetos de extensão, na realização de pesquisa. Essa é uma característica das universidades atribuídas aos Institutos Federais e que, de acordo com Pacheco (2020), são atividades que devem ser compreendidas como “indissociáveis, integradas, coletivas e participativas”, a fim de que desenvolvam projetos que associem teoria e prática, sejam geradores de conhecimento e tenham relação com os interesses coletivos (p.19).

O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (Brasil, 2010c, p.31).

Dessa forma, se estabelece nos Institutos federais um ambiente educacional diferenciado em que além do ensino, juntam-se a pesquisa e a extensão como oportunidades de interação e de aprendizagem, pois:

Educar está relacionado ao mundo da vida e espaços de participação política, participação em projetos de extensão e pesquisa, são formas importantes de os alunos dos Institutos Federais de Educação estabelecerem interações qualificadas no espaço escolar/acadêmico e, desse modo, construirão aprendizagens que dificilmente seriam possíveis apenas através dos conteúdos e disciplinas da grade curricular. A tarefa da humanização é essencialmente intersubjetiva, restringir a formação à capacitação técnica negando a importância desses espaços interativos representa negar a humanização (Zatti, 2016, p. 1469).

Outro benefício que pode ser agregado a esse tripé é o financeiro. A Lei nº 11.892/2008 define ainda, em seu artigo 5º, parágrafo 6º, que os Institutos Federais podem conceder bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio, o que estimula a participação dos estudantes nessas atividades e os auxilia financeiramente para que se mantenham nos cursos. Por se tratar de instituições que oferecem formação desde o nível médio os Institutos Federais permitem a iniciação científica e a participação em ações de extensão aos discentes ainda na Educação Básica de forma que desde então possam estar num ambiente de questionamento da realidade e de busca de melhoria da qualidade de vida na comunidade à sua volta.

3.1.3 Metas a cumprir: as obrigatoriedades na oferta de cursos e o atendimento das políticas afirmativas

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil pode se dar dentro de uma diversidade de cursos ofertados por diferentes instituições. A figura 2 apresenta a trajetória ou itinerário formativo em suas diferentes possibilidades de Educação Profissional e Tecnológica.

FIGURA 2 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



FONTE: Adaptada de Brasil (2018d)

No caso dos Institutos Federais, o planejamento da oferta de cursos precisa atender aos percentuais definidos em lei. Em sua lei de criação, Lei nº11.892/2008, o artigo 8º, em seu inciso I, determina que sejam garantidas no mínimo 50% das vagas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. De acordo com o MEC (2018e), os cursos de educação profissional técnica de nível médio incluem as qualificações profissionais técnicas de nível médio (como saídas intermediárias), a habilitação profissional do técnico de nível médio e a especialização técnica de nível médio. São ofertadas em cursos de qualificação profissional por meio de unidades ou módulos com carga horária mínima de 20% da respectiva habilitação; em cursos técnicos, na forma integrada com o Ensino Médio, concomitante com ele ou subsequente a ele; em cursos de especialização técnica destinados aos concluintes dos cursos técnicos e com, no mínimo, 25% da carga horária da respectiva habilitação profissional.

A Lei nº11.892/2008 determina ainda que, no mínimo, 20% das vagas destinem-se a cursos para formação de professores para a Educação Básica, principalmente nas áreas de Ciências e Matemática e também Educação Profissional, em cursos de licenciatura ou em programas de formação pedagógica. Com relação à reserva de vagas para os cursos técnicos, vale destacar que a prioridade são os cursos ofertados na forma integrada, o que insere a atuação dos Institutos Federais

de forma direta na Educação Básica. Os cursos de licenciatura e de formação pedagógica, por sua vez, voltam-se à formação dos docentes que atuarão na Educação Básica aproximando, tal como afirma Pacheco (2015), os Institutos Federais das Secretarias de Educação, o que é reforçado pela vinculação proporcionada por programas de formação tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e também o Programa de Residência Pedagógica.

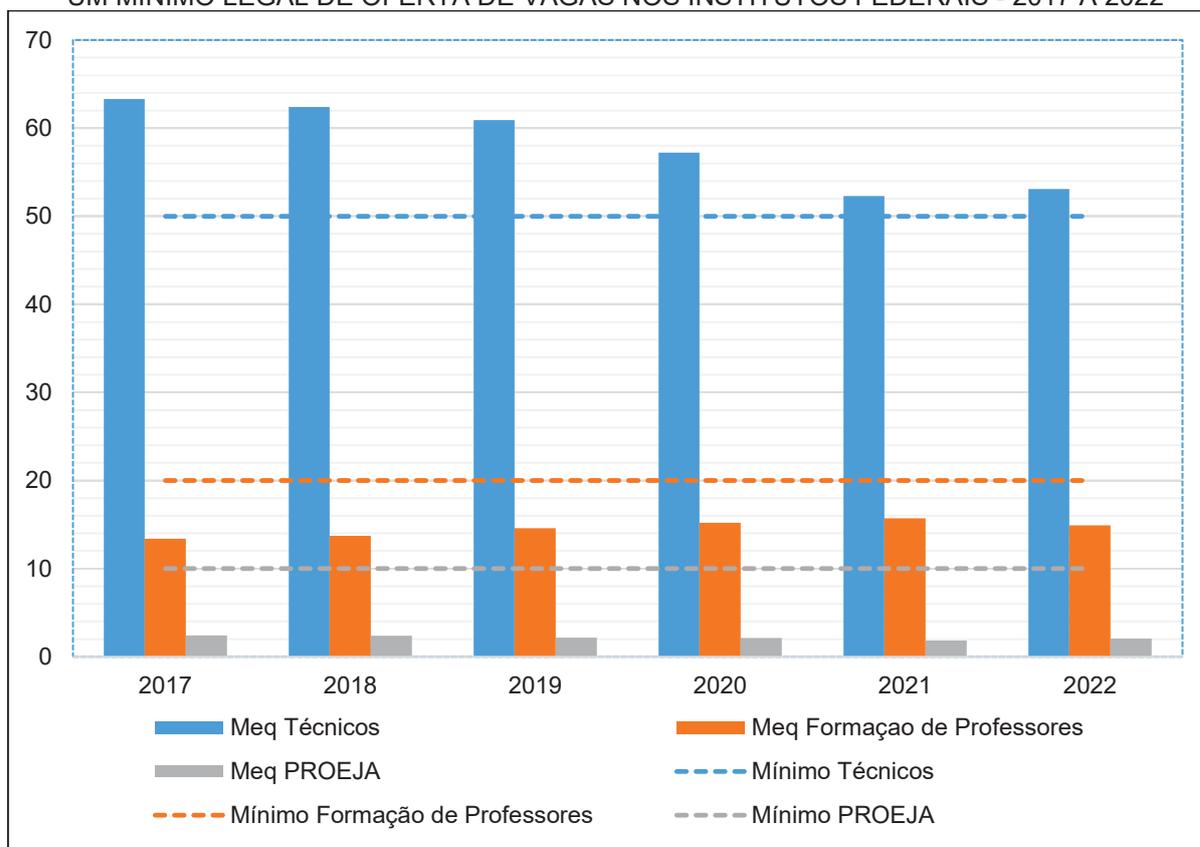
Os Institutos Federais também devem atender ao disposto no Decreto nº 5.840/2006 que estabelece, em seu artigo 2º, que as instituições federais de Educação Profissional devem implementar cursos e programas do PROEJA e disponibilizar para tanto, no mínimo, 10% do total das vagas de ingresso. Essa determinação vai ao encontro da função inclusiva dos Institutos Federais, do objetivo de atender a esse público em cursos integrados nesta modalidade e de comprometer-se com a elevação da escolaridade da população (Pacheco, 2015).

Para o cálculo dessas porcentagens legais, a própria Lei nº11.892/2008 determina, no parágrafo primeiro do artigo 8º, que seja observado o conceito aluno-equivalente. A Plataforma Nilo Peçanha utiliza, então, o indicador “matrícula equivalente³⁷ de cada exercício e que representa atividade em pelo menos um dia no ano de referência (Moraes, 2020) para apresentar o esforço das instituições na oferta de cursos técnicos, da formação de professores e do PROEJA.

Os dados indicam que a porcentagem das matrículas equivalentes não corresponde ao que se espera quanto aos percentuais de formação de professores, nem de PROEJA. Somente nos cursos de educação profissional técnica de nível médio as matrículas equivalentes ultrapassam os 50%. O gráfico 5 apresenta os dados sobre a evolução do atendimento dessas obrigatoriedades.

³⁷ Corresponde à matrícula ponderada pelo Fator de Equiparação de Carga Horária de Curso e pelo Fator de Esforço de Curso (MORAES, 2020).

GRÁFICO 5 – EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EQUIVALENTES NOS CURSOS QUE POSSUEM UM MÍNIMO LEGAL DE OFERTA DE VAGAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS - 2017 A 2022

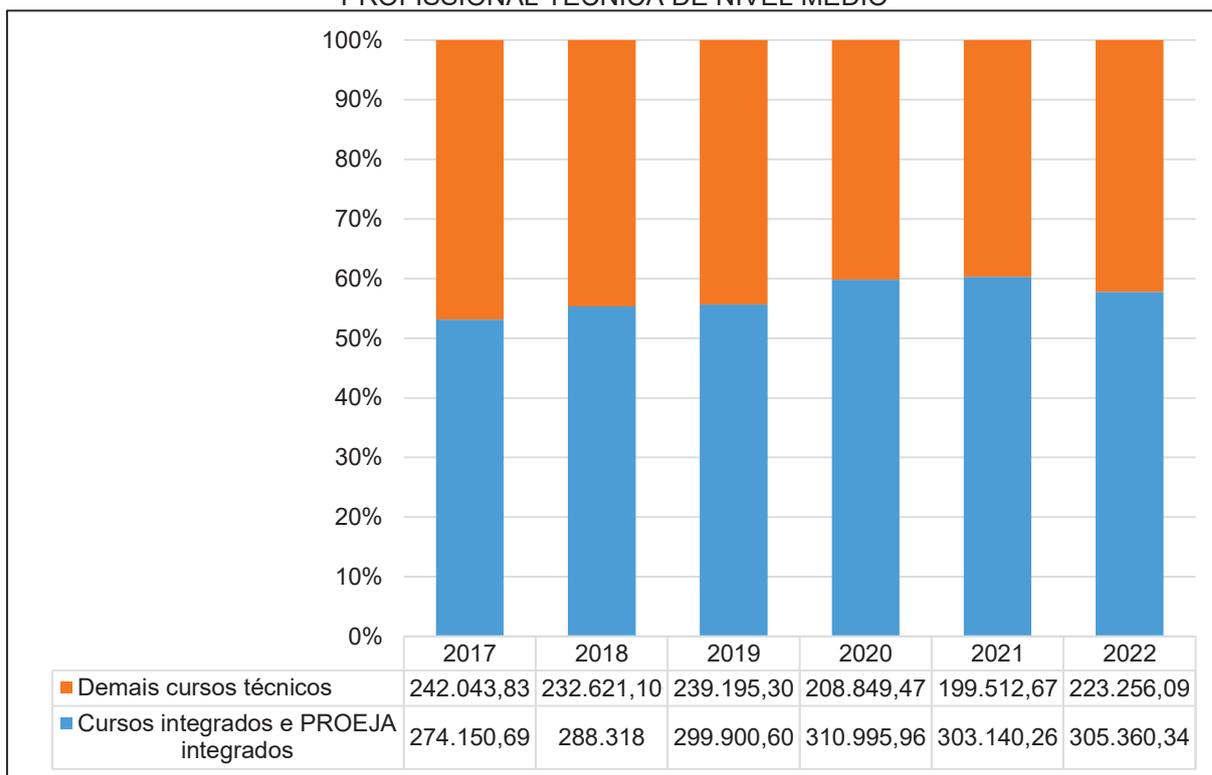


FONTE: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2023)
 LEGENDA: Meq: matrícula equivalente

Observa-se que os cursos de educação profissional técnica de nível médio ultrapassavam 60% (sessenta por cento) das matrículas equivalentes de 2017 a 2019. Na sequência, houve oscilação para baixo chegando a 52,3% em 2021. Os cursos destinados à formação de professores não apresentaram evolução significativa nas matrículas equivalentes que, em nenhum ano analisado, atingiu o patamar de 20%, ficando entre 13,4% e 15,7%. O maior desafio, no entanto, em termos de atendimento, refere-se ao PROEJA. Nos anos analisados, as matrículas equivalentes nunca atingiram 3% do total, nem apresentaram evolução positiva.

Importante ainda considerar a atenção dada pelos Institutos Federais à determinação de que, desses 50% das vagas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, a prioridade seja para a forma integrada. O gráfico 6 separa as matrículas equivalentes dos cursos técnicos em dois grupos: o grupo das matrículas equivalentes em cursos integrados e PROEJA integrados e o grupo das matrículas equivalentes nos demais cursos técnicos ofertados.

GRÁFICO 6 – EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EQUIVALENTES EM CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2023)

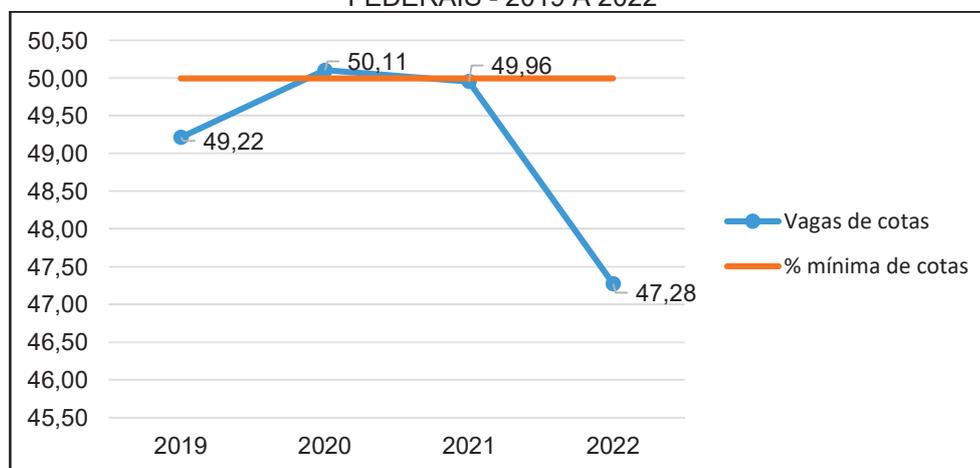
Em todos os anos analisados, de 2017 a 2022, os cursos técnicos integrados e PROEJA integrados superaram os 50% de matrículas equivalentes. Isso não deixa de ser uma prioridade, já que a lei não determina um percentual dentro dos cursos técnicos. É possível, portanto, ampliar ainda mais essa porcentagem em cursos integrados, basta observar que, nos anos de 2020 e 2021, essa porcentagem estava por volta dos 60%. Quanto maior for essa porcentagem, maior se mostra o fortalecimento do compromisso dos Institutos Federais com uma formação mais integral visto que os demais cursos tendem a oferecer de maneira exclusiva e fragmentada a formação profissional. Em que pese a necessidade de ofertar cursos para quem já concluiu o Ensino Médio e não deseja entrar numa universidade ou até mesmo pela necessidade de uma formação mais rápida, é preciso levar em conta quais são as prioridades dessas instituições. Há também a demanda das juventudes formadas pelos filhos dos trabalhadores que podem usufruir de um ensino alternativo ao modelo baseado na distribuição desigual do conhecimento, tal como descreve Kuenzer:

[...] onde, para alguns, dependendo de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, se reserva o direito de exercer o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização; o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada e são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento, com apoio nas novas tecnologias e com os princípios da aprendizagem flexível (Kuenzer, 2020, p.62).

Em relação ao sistema de cotas para o ingresso nas instituições federais os percentuais são determinados pela Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas. De acordo com esta normativa, as instituições federais devem reservar 50% das vagas para estudantes que cursaram integralmente a etapa anterior de escolarização em escolas públicas. Também devem reservar vagas para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita e para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para pessoas com deficiência “em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE” (Brasil, 2012).

As instituições podem, no entanto, ampliar essas cotas. Dessa forma, cada Instituto Federal define os percentuais havendo diferenciação nos editais dos processos seletivos de ingresso nessas instituições. O percentual total de reserva de vagas dos Institutos Federais é calculado pela Plataforma Nilo Peçanha somente a partir do ano de 2019 e estão apresentados no gráfico 7.

GRÁFICO 7 – EVOLUÇÃO DA PORCENTAGEM DA RESERVA DE VAGAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS - 2019 A 2022



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2023)

Os dados do gráfico indicam que, entre os anos de 2019 e 2022, a reserva de vagas para cotas somente atingiu a porcentagem mínima legal no ano de 2020. Para o cálculo de atendimento dessas porcentagens de vagas, a Plataforma Nilo Peçanha não considera somente as vagas ofertadas nos editais para ingresso de estudantes, mas também o ciclo de matrículas. Como os editais devem contemplar a política de cotas, infere-se que os dados apresentados no gráfico resultam do não preenchimento de vagas reservadas no ingresso e também de saídas durante o processo de formação do público ingressante por meio de cotas.

A política de cotas deve ser um mecanismo de inclusão de pessoas que permaneceram historicamente à margem de níveis mais elevados de escolarização e também das instituições federais. Isto é um avanço democrático, mas precisa avançar do acesso dessas pessoas para o seu êxito nos Institutos Federais. O conceito de inclusão, de acordo com Pacheco (2015), deve levar ao processo de emancipação dos setores excluídos da sociedade e engloba diferentes ações:

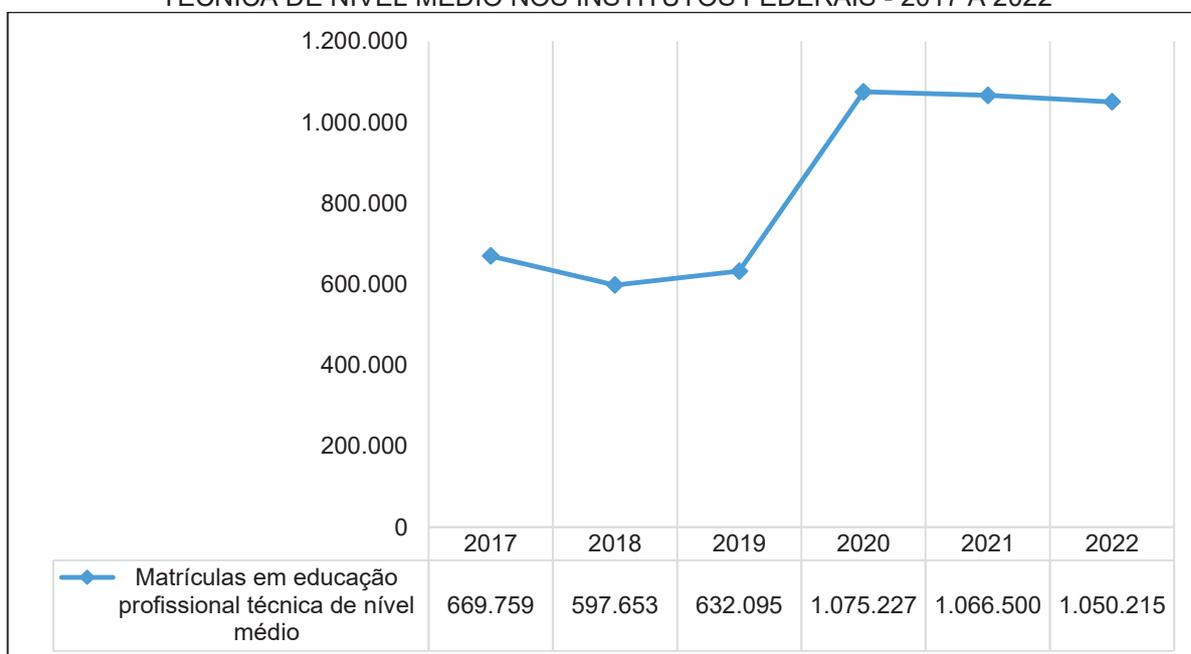
No conceito de inclusão, temos de abrigar o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, por meio de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou em relação à orientação sexual. Entretanto, não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização, ou seja, a transformação do educando em sujeito da história. Assim, diante dessas novas perspectivas para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, torna-se absolutamente importante definir claramente o protagonismo daqueles que fazem educação em cada instituição de ensino e na sociedade como um todo (p.10).

Com relação ao PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), os Institutos Federais devem atentar-se, tal como afirmam Paiva, Souza e Otranto (2016), para todas as 20 metas já que atuam nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Para os autores, a meta 11, em especial, ressalta o desafio da verticalização do ensino que “contribui para a complexificação estrutural e conjuntural desta nova instituição de ensino e sua comunidade acadêmica” (p.70). Esta meta estabelece que sejam triplicadas as matrículas de educação profissional técnica de nível médio, que a qualidade da oferta seja assegurada e que no mínimo 50% da expansão se dê no segmento público (Brasil, 2014). A estratégia 11.1 do PNE destaca o papel dos Institutos Federais, enquanto instituições públicas, no alcance da meta 11:

11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional (Brasil, 2014).

Confere-se nesta estratégia a responsabilidade aos Institutos Federais de atuarem no alcance da meta 11 do PNE, já que são instituições que ofertam Educação Profissional e estão espalhados pelo território brasileiro (Paiva; Souza; Otranto, 2016). Destaca-se ainda que esta estratégia se alia à Lei nº11.892/2008 quanto a atenção a ser dada aos cursos técnicos de nível médio. Para analisar o esforço institucional na ampliação das matrículas na educação profissional técnica de nível médio foram levantados os dados da Plataforma Nilo Peçanha referentes a matrículas em números absolutos nos cursos de especialização técnica, qualificação profissional e técnico nos diferentes tipos de oferta. Estes dados estão apresentados no gráfico a 8 e compreendem o período de 2017 a 2022.

GRÁFICO 8 – EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS - 2017 A 2022



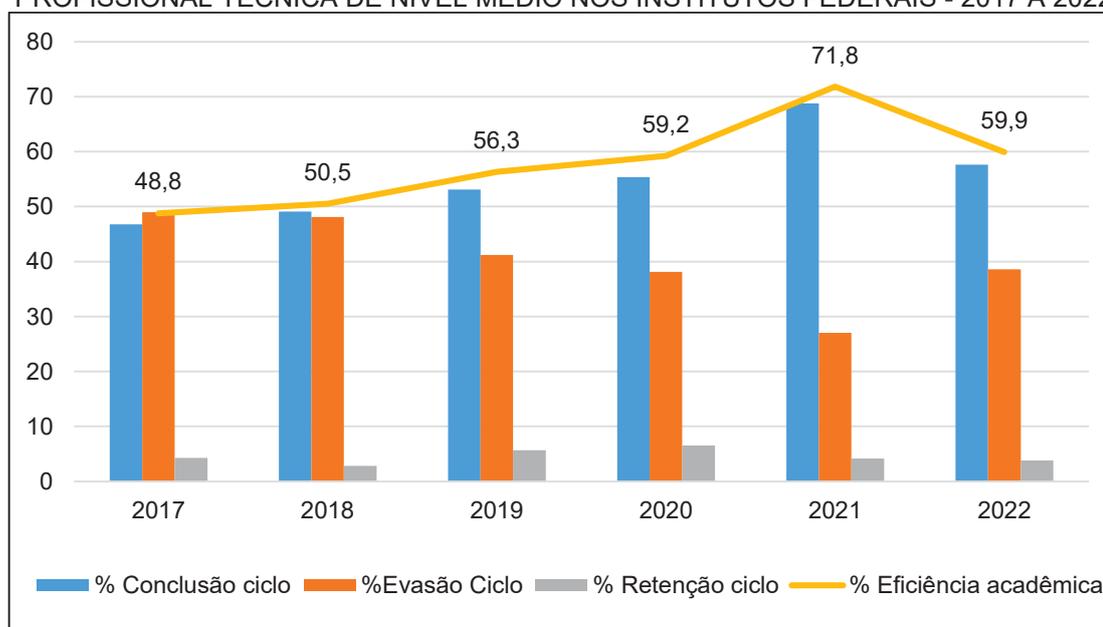
FONTE: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2023)

Os dados apresentados no gráfico indicam que nos últimos seis anos o número absoluto de matrículas aumentou em 56,80%. O número cresceu progressivamente, com exceção do ano de 2018, quando houve diminuição no total

de matrículas na educação profissional técnica de nível médio. Dessa forma, infere-se estar havendo uma intensificação de esforços na direção da efetivação da estratégia 11.1 do PNE. Em relação à meta 11, esses números ainda são pouco representativos, uma vez que a Rede Federal de EPCT configura uma pequena proporção das ofertas desses cursos se comparada com a oferta da rede privada e das redes estaduais.

A meta 11 determina ainda, na estratégia 11.11, em relação à Rede Federal de EPCT, uma elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio para 90%. Esta é uma estratégia que impõe aos Institutos Federais a superação de um grande desafio diante dos elevados índices de retenção e evasão de seus estudantes. De acordo com Moraes (2020), o acompanhamento da estratégia 11.11 é melhor realizado por meio do índice de Eficiência Acadêmica. Este índice leva em conta o percentual de estudantes concluintes, do percentual de estudantes retidos no ano de referência que poderão concluir o curso considerando o número de matrículas. As porcentagens de eficiência acadêmica dos Institutos Federais estão apresentadas no gráfico 9.

GRÁFICO 9 – EVOLUÇÃO DO ÍNDICE DE EFICIÊNCIA ACADÊMICA EM CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS - 2017 A 2022



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2023)

Para a compreensão da dimensão do esforço a ser dispensado para a concretização dessa estratégia é importante observar o movimento dessas

porcentagens apresentadas no gráfico 9. Em 2017 e 2018 o índice de Eficiência Acadêmica era em torno de 50%, um nível muito aquém do esperado. Nos anos seguintes houve um acréscimo de 10 pontos percentuais. O destaque ficou com o ano de 2021, com um índice de Eficiência Acadêmica de 71,8% que merece análise específica, diante do contexto da pandemia, que não é objeto de análise nesta tese. O fato é que os Institutos Federais ainda apresentam elevados índices de retenção e, principalmente, de evasão durante o ciclo que precisam ser enfrentados. No caso da retenção, houve variação entre 2017 e 2022 com maior porcentagem no ano de 2020: 6,53%. A porcentagem de evasão é muito expressiva a ponto de, no ano de 2017, ser de 48,98%, índice 2,22% maior do que o de conclusão, que foi de 46,76%. Nos anos seguintes houve queda na evasão com o menor índice em 2021: 27,06%.

A evasão em cursos de educação profissional técnica de nível médio tem suas especificidades. Além de se tratar de cursos que envolvem a escolha de uma área profissional que pode não corresponder às expectativas dos ingressantes, que seus docentes, em sua maioria, não possuem formação pedagógica, a permanência dos estudantes também depende das características dos cursos quanto ao tipo e modalidade de oferta o que amplia os fatores para a análise da problemática. Tal como destaca Pelissari (2012) que, assim como Zanin (2019) e Moraes (2021) prefere o termo abandono para abarcar todas as causas de saída da escola e não somente uma escolha do estudante, a evasão na educação profissional técnica de nível médio, em boa parte dos casos, é do curso e não do processo de escolarização. Nesses casos, por exemplo, o estudante de curso integrado solicita a transferência de instituição para concluir o Ensino Médio de educação geral e depois pode retornar para realizar um curso de educação profissional subsequente ou superior. Neste sentido, para uma discussão mais aprofundada é necessário que se analisem as particularidades dos cursos e do seu público-alvo.

Para enfrentar o problema da evasão, as instituições devem atuar mediante um diagnóstico que identifique as principais causas. Em termos de política pública os Institutos Federais contam com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado inicialmente para discentes de graduação das universidades federais. Por meio do PNAES, os recursos financeiros são utilizados em programas planejados e executados em cada Instituto Federal em programas de apoio para a permanência escolar, em forma de benefícios tais como bolsas e auxílios. O programa tem importância na medida em que atende, principalmente, discentes em

vulnerabilidade socioeconômica embora não tenha um alcance universal, prevalecendo, tal como identificaram Prada e Surdine (2018), principalmente num contexto de cortes orçamentários, um atendimento focalizado, seletivo e individualizado aos estudantes mais pobres de forma escalonada.

Todo esse contexto apresentado permite inferir que diante da diversidade de atuação dos Institutos Federais algumas atribuições com metas legais não se efetivam totalmente e representam desafios. Vale destacar que esses dados gerais não apresentam as realidades de cada instituto ou campus que é diversa e implica a desagregação dos dados. Em linhas gerais, no entanto, não se pode negar que, apesar dos vários aspectos que configuram necessidades de avanços, os Institutos Federais se consolidaram enquanto política pública que se expandiu e se interiorizou ampliando o acesso à Educação Profissional e que possui um potencial de avanço econômico e social para a região onde é instalado um *campus*. Tal como afirmam Souza e Silva (2016, p.24) ao analisar o processo de expansão da EPT, “a configuração da RFPET e a criação dos IFs, compõe um programa que, mesmo sofrendo críticas associando-o a ideais economicistas e estratégias endossadas por órgãos internacionais, trouxe consideráveis e visíveis benefícios para a sociedade”.

3.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA

A oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma integrada está destacada na lei de criação dos Institutos Federais como prioridade entre os cursos técnicos. Essa forma de oferta junto aos cursos concomitantes são os tipos de articulação da educação profissional como o Ensino Médio. A forma integrada é ofertada a quem já concluiu o Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2008) e se refere a um curso planejado para “conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (Brasil, 1996).

No campo das disputas de concepção e oferta de Educação Profissional e também do Ensino Médio, em foco neste trabalho, consistem em detalhes semânticos que incorporam significados e posicionamentos que podem ser contrários. Cabe aqui o destaque feito por Frigotto (2018), em relação aos verbos “articular” e “integrar” que derivam a qualificação dos tipos de oferta de cursos técnicos mencionados na

legislação citada. De acordo com o autor, a palavra “articular” vincula-se ao interesse ideológico de controle por meio de “uma educação que adentra na unilateralidade do mercado” e ao interesse econômico-financeiro que, tal como o Sistema S, não deseja arcar com a educação básica por ser cara e a delega para o Estado embora receba financiamento público compulsório. Ainda segundo o autor, o propósito dos proprietários ou representantes dirigentes dessas instituições de formação profissional se limita “à formação do cidadão produtivo ou cidadão mínimo que internaliza a culpa por sua pouca escolaridade e sua situação de desempregado ou subempregado” (Frigotto, 2018, p.59). Já o verbo “integrar” vincula-se aos interesses de forças sociais que defendem um projeto social nacional e que lutam pela construção de uma educação que considere “a totalidade concreta, as dimensões humanísticas, técnicas, culturais e políticas e que também não estabelece dicotomia entre conhecimentos gerais e específicos” (Frigotto, 2018, p.57).

A denominação Ensino Médio Integrado não significa, necessariamente, a integração entre formação geral e a formação profissional. Esta ideia está relacionada ao fato de ela ser atribuída a uma modalidade de oferta de Educação Profissional. No entanto, o ensino integrado é, antes, uma concepção de educação que tem o trabalho como princípio educativo. Ramos (2017) esclarece que, nesta concepção, é tomado o sentido ontológico do trabalho, de produção da existência, que remete à mediação por ele promovida entre o homem e a natureza possibilitando o domínio humano que transforma o meio em que vive em busca de melhores condições de vida. Nesta relação, ainda de acordo com a autora, se produz conhecimento num primeiro momento de forma empírica e depois, quando sistematizado, em conhecimento científico de forma que conhecimento e trabalho constituem uma unidade. Sob essa perspectiva, a formação pretendida, além de formar para o mercado de trabalho, isto é, profissionalizar para um emprego, preparar tecnicamente, visa, principalmente, formar para o mundo do trabalho, o que envolve também a formação política, ética e estética que proporciona o pensar crítico, a reflexão, uma postura intelectual frente ao conhecimento técnico-científico (Zatti, 2016). De acordo com Ciavatta (2012), o resgate do homem integral passa pela compreensão baseada na visão ampliada de mundo de trabalho de Eric Hobsbawm. Para a autora, a análise sobre o trabalho e sua relação com a educação, ao assumir o termo mundo do trabalho, engloba todas as atividades humanas, o trabalho em sua particularidade histórica no contexto da complexidade das relações sociais.

Ramos (2014), ao tratar da conceituação do Ensino Médio Integrado que embasa as lutas por uma formação mais completa no Brasil, destaca os conceitos de “escola unitária” e de “formação omnilateral”. A escola unitária no sentido de busca da superação da escola dual em sua estrutura e em seu conteúdo e que se divide para o atendimento diferenciado aos diferentes segmentos da sociedade. Este termo foi utilizado por Gramsci (2001) ao tratar da educação básica que toma o trabalho como princípio educativo. O autor, dedicado a pensar uma formação intelectual que desse a todos a possibilidade de tornar-se governante, observou nas primeiras décadas do século XX, na Itália, a tendência “de abolir qualquer tipo de ‘escola desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’ para uma pequena elite e a expansão de escolas profissionais especializadas para os mais pobres a partir da intensificação da especialização das atividades profissionais.

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinem nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação (Gramsci, 2001, p.32).

Em contraposição à escola que se encaminhava na direção da especialização e da dualidade a partir do desenvolvimento da base industrial, Gramsci propõe a escola única³⁸, nos períodos de ensino primário e médio, a fim de desenvolver a maturidade, a capacidade para a criação e autonomia para a inserção dos jovens na atividade social. O autor adverte, no entanto, que a concretização desse tipo de escola implica que o Estado assuma o financiamento da educação para que ela seja pública e para todos sem distinção e que ocorram transformações nas formas de ensino e de aprendizagem, na estrutura dos prédios escolares, nos materiais utilizados e no quantitativo de docentes. Ciente de que a dualidade presente na educação é o resultado de uma diferenciação mais ampla que ocorre na sociedade, Gramsci adverte

³⁸ O autor defende uma escola única inicial, sem diferenciação ou particularização. Essa escola promoveria uma formação “de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2001, p.33).

que cada grupo social reclamará um tipo de escola, “destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental”, de forma que a oferta dessa diferenciação aparenta ser democrática (Gramsci, 2001, p.49).

Na perspectiva gramsciana, o trabalho como princípio é determinado pela integração da teoria com a prática, pela relação das partes com o todo e pela visão de formação omnilateral utilizada por Marx. Está aí, então, o segundo termo destacado por Ramos (2014): a formação omnilateral, ou seja, a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões.

Uma formação omnilateral tem como projeto e como pressuposto a possibilidade de que o ser humano nos seus momentos de formação que as suas experiências formativas possam ajudar tanto a desvelar e revelar potencialidades que cada um possui, quanto potencialidades que possam ser futuramente desenvolvidas. E que permitam ao sujeito compreender a multiplicidade de conhecimentos e de recursos que a humanidade produziu (Ramos, 2014, p.19-20).

Manacorda (2017), ao analisar o pensamento de Marx a respeito da educação, discorre sobre a contextualização do conceito de homem omnilateral que é o oposto do homem unilateral, fruto da divisão do homem a partir da divisão do trabalho e da sociedade em classes. O homem se torna um ser parcial que se desenvolve unilateralmente em função do lugar que ocupa na sociedade e, conseqüentemente, no sistema produtivo, como operário ou como intelectual, executando atividades manuais ou mentais. A formação omnilateral concebe, então, o homem em sua totalidade a partir da compreensão da relação entre homem, natureza e trabalho.

Essa compreensão coloca o ensino integrado em oposição ao ensino de conteúdos fragmentados, de caráter reducionista, organizado em disciplinas isoladas e desprovido do compromisso com a criatividade, a autonomia e a criticidade. É, portanto, um projeto válido para todos os níveis de ensino, mas torna-se mais presente nas discussões sobre o Ensino Médio quando a relação trabalho e educação fica mais urgente diante do constante questionamento sobre as finalidades do Ensino Médio, bem como do precoce ingresso dos jovens brasileiros no mercado de trabalho. Insere-se aqui o conceito de politecnia utilizado por Marx, em sua concepção de educação que supere os limites da divisão do trabalho, promovendo a unidade entre trabalho intelectual e instrumental, entre ciência e técnica, entre formação geral e formação profissional. Com o objetivo de diferenciar o sentido deste conceito à ideia de

multiplicidade de técnicas, Saviani (2014) define a politecnicia como o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (p.118). Ramos (2014), por sua vez, acrescenta que não basta a compreensão dos fundamentos da base produtiva, do processo de trabalho. É necessário compreender também os fundamentos sociais, históricos, filosóficos e culturais envolvidos no processo produtivo.

[...] De fato, a compreensão dos fundamentos da produção pelos estudantes implica compreender também seu lugar na divisão social do trabalho; isto é, as determinações históricas de suas condições econômicas, sociais e culturais, as quais, sendo questionada pela mediação de conhecimento, podem ser transformadas não apenas subjetivamente, mas politicamente mediante o reconhecimento de sua identidade de classe (Ramos, 2017, p.36).

Originalmente, na perspectiva de Marx, essa formação ainda não almejaria a profissionalização. Considerando a realidade brasileira em que a formação para o trabalho produtivo é uma necessidade que se antecipa sendo ofertada durante a Educação Básica, Moura, Lima Filho e Silva (2015) apontam como possibilidade de materialização do ensino politécnico um Ensino Médio organizado sob duas formas: com e sem profissionalização. No entanto, os autores ressaltam que, diante das condições resultantes da realidade socioeconômica, o horizonte da formação integral para a classe trabalhadora, para ser coerente com a proposta da politecnicia, precisa garantir a todos os estudantes “a indissociabilidade entre ‘formação intelectual, física e tecnológica’” (p.1071). Enfatizam também que a proposta de ensino politécnico deve garantir uma base unitária para todos tendo como fundamento a “concepção de formação humana integral, onilateral ou politécnica” e como eixo estruturante a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (p.1072).

Este entendimento vai ao encontro do que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) defendem ao tratarem do Ensino Médio integrado ao ensino técnico. Para os autores, garantir a base unitária para todos é uma obrigação ética e política na direção não somente de atender às necessidades impostas pela realidade, mas atuar na mudança das condições sob as quais ela se efetiva. Enquanto a mudança não acontece e os jovens necessitam profissionalizar-se precocemente, o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, com base unitária de formação geral para todos, configuraria o que os autores chamaram de “travessia” para uma nova realidade. O termo “travessia” é utilizado porque, para os autores, o Ensino Médio integrado ao ensino técnico se

configura como uma condição social e histórica necessária para a pavimentação do Ensino Médio unitário e politécnico que potencialize as mudanças conjunturais necessárias de superação da dualidade de classes e, conseqüentemente, da dualidade educacional.

Ramos (2014) discute sobre a possibilidade de haver contradição interna à concepção de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, já que esse tipo de oferta demanda escolha por uma profissão antes mesmo de iniciar o curso, ao que ela conclui:

[...] Há uma contradição, mas é uma contradição que é uma relação dialética. Nessa contradição, está inclusive a possibilidade de rever sua escolha, de conhecer algo novo, é necessário para que se possa escolher ou não escolher, e é importante ter essa experiência (p. 20).

Os cursos integrados seriam, assim, uma possibilidade de acesso à formação integral que ultrapassa os limites da mera profissionalização, preparando os estudantes para diferentes escolhas a partir do amadurecimento enquanto jovens que ainda estão reconhecendo seus gostos e seus interesses, bem como a partir de suas experiências durante o curso. A base unitária garantiria que os estudantes não ficassem em prejuízo com relação ao acesso ao conhecimento em detrimento aos que optarem pelo Ensino Médio de formação geral.

Além da formação integral, os cursos de Ensino Médio integrado ao ensino técnico são pensados de forma que ofereçam uma formação integrada, ou seja, que estabeleça conexões entre as diferentes áreas do conhecimento a fim de uma compreensão da realidade em sua totalidade. A realidade é, pois, uma totalidade integrada e, neste sentido, Ciavatta (2012) destaca que o termo integrar vincula-se à ideia de “completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso” (p. 84) e que o conceito de formação integral tem sua historicidade e refere-se a uma formação completa para todos. Relata que a sua origem “está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (p.86). A autora, com base no pensamento gramsciano, afirma que a formação integrada implica na superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, na incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo e na formação que torne os trabalhadores capazes de agir como dirigentes e também cidadãos.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2012, p. 85).

Dessa forma, formação geral e formação profissional devem acontecer de forma simultânea e complementar e sem hierarquização de uma ou outra disciplina. A formação humana integral e integrada implica, então, na construção de um currículo integrado que se fundamente no eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Brasil, 2007c; Moura; Lima Filho; Silva, 2015).

Tais categorias abrangem a complexidade da existência humana. O trabalho, na concepção gramsciana, é considerado um princípio educativo fundamental e pode ser compreendido sob dois sentidos: ontológico e histórico. No sentido ontológico é reconhecido como a ação de produção da existência humana, o que implica no reconhecimento de que os sujeitos são construtores da história, capazes de transformar a realidade em que vivem, produzir conhecimentos e modos de vida; histórico ou econômico entendido como a forma de produção da existência específica no capitalismo e materializado sob a forma de profissionalização, que também proporciona a produção de conhecimentos (Brasil, 2007c). A ciência consiste no conhecimento sistematizado e legitimado socialmente que é questionado e superado no decorrer da história humana e que, a partir do momento em que se torna força produtiva passa a estabelecer relação com a produção por meio da tecnologia (Brasil, 2007c). Neste sentido, Ramos (2012) define a tecnologia “como a ciência apropriada com fins produtivos”. Ela resulta da necessidade de satisfação das necessidades humanas e se caracteriza como mediação entre ciência e produção (Brasil, 2007c). A cultura, por sua vez, realiza a articulação entre representações, comportamentos e a dinamicidade de socialização configurando o modo de vida de uma dada população (Brasil, 2007c). Trabalho, ciência, tecnologia e cultura permeiam, portanto, a dinâmica histórica e social da humanidade e uma perspectiva formativa que integre essas categorias proporciona a compreensão dos fenômenos que envolvem a vida nos aspectos históricos, sociais, físicos, artísticos, econômicos. É, pois, sob esse eixo que

a integração curricular dinamiza conceitos, relaciona saberes, contextualiza o conhecimento.

A integração, segundo Ramos, “é um processo de convergência da compreensão de fundamentos científicos, tecnológicos, históricos, socioculturais dos fenômenos” (2014, p.28) que compreende quatro sentidos: filosófico, político, epistemológico e pedagógico (2014; 2017). O sentido filosófico está relacionado com a concepção de formação omnilateral que orienta a concepção de educação, homem e sociedade, bem como a organização curricular e a prática pedagógica. A formação profissional, nesta perspectiva, “incorpora conteúdo histórico-científico e valores ético-políticos que caracterizam a práxis humana” (Ramos, 2017, p.39) com um currículo composto pelas dimensões: trabalho, cultura, ciência e tecnologia. O sentido político da integração está vinculado ao princípio da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica que fundamenta a oferta de cursos de Ensino Médio integrado ao ensino técnico. O sentido epistemológico da integração refere-se ao entendimento do conhecimento numa totalidade, produzidos histórico e socialmente. Conceitos, teorias elaborados pelas ciências, transformados em conhecimento sistematizado, em conteúdos de ensino:

[...] são mediações cognoscíveis da realidade, passíveis de serem representados nas formas de linguagens e, com isto, difundidas, apreendidas e utilizadas socialmente, para fins de socialização, de produção de novos conhecimentos e de aplicação técnica e tecnológica, dentre outros (Ramos, 2017, p.41).

Para a investigação da realidade, a ciência dividiu-se em campos do conhecimento que foram se especificando em disciplinas científicas tomadas como referência para as disciplinas escolares. De acordo com a autora, no ensino é necessário “que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social” em seu campo científico (interdisciplinaridade) e em relação aos outros campos (interdisciplinaridade), bem como sejam estabelecidas relações entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos (p.41).

Por último, o sentido pedagógico da integração se refere às formas de selecionar e organizar os conteúdos, bem como de ensiná-los, ou seja, refere-se tanto na forma de como se organiza o currículo quanto como se dá a prática curricular. A integração, nesta perspectiva, demanda a construção coletiva do currículo por meio da problematização dos processos de produção, na proposição de disciplinas e suas

conexões para o trabalho com o eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na experiência de projetos integradores (Ramos, 2014; 2017). A autora destaca que uma proposta curricular baseada na integração apresenta:

[...] identidade e unidade teórico-metodológica; participação ativa dos sujeitos; construção coletiva do conhecimento; organização integrada e abordagem histórico dialética de conteúdos integrando trabalho, ciência e cultura. Neste percurso formativo, coerente com a concreticidade da vida social dos sujeitos, as contradições são tidas como relevantes e trabalhadas mediante uma análise crítica do conhecimento e da sociedade (Ramos, 2017, p.43).

A interdisciplinaridade se configura, numa perspectiva integradora, como princípio organizador do currículo e também como método de aprendizagem (Brasil, 2007c). Ela permite o retorno à totalidade fragmentada nas disciplinas, o estabelecimento de relações entre as áreas do conhecimento e uma formação menos fragmentada e potencializadora da compreensão e contextualização da realidade.

A pesquisa se configura, neste contexto de formação integral e integrada, como um princípio educativo na direção do desenvolvimento da curiosidade, da capacidade de questionamento, da construção da autonomia e da atuação crítica e consciente na busca de soluções para questões teóricas e práticas (Brasil, 2007c). Ela é uma atividade pedagógica que também envolve a relação entre saberes de diferentes áreas do conhecimento, a superação da divisão entre teoria e prática, além da produção de novos conhecimentos. Por isso:

[...] é necessário potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do conhecimento e outras práticas sociais, o que inclui a conscientização e a autonomia diante do trabalho. Isso significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (Brasil, 2007c, p.49).

A pesquisa enquanto prática no Ensino Médio reúne a compreensão de que o conhecimento é constantemente produzido, que a escola é um local de descobertas e não somente repasse de conceitos, que aprender é um processo que pode se dar de maneira coletiva por meio da curiosidade e da investigação. Antecipar a pesquisa na Educação Básica promove a inserção de jovens na ciência estimulando essa outra

relação com o saber, a que muitos não têm acesso porque não chegam à universidade.

O Ensino Médio Integrado fundamenta-se em uma concepção de educação que considera o ser humano em todas as suas potencialidades o que deveria ser, portanto, um direito de todos. Nos Institutos Federais, os cursos de Educação Profissional técnicos integrados ao Ensino Médio são fundamentados nessa concepção. A sua materialização depende da compreensão dessa concepção pelos envolvidos, das condições materiais disponíveis e da adesão efetiva de cada campus. Uma vez que é um processo em construção e reconhecendo as limitações impostas pela realidade, é necessário compreender sua importância na formação dos estudantes e o que isto significa para a sociedade.

3.3 ADESÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS À REFORMA DO ENSINO MÉDIO: INCOERÊNCIA, RISCOS E DESCAMINHOS

Os cursos de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais devem estar fundamentados na legislação relacionada tanto ao Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica, quanto à Educação Profissional técnica de nível médio. As DCNs dessas duas áreas são o norte da política curricular para a estruturação, planejamento e funcionamento dos cursos. Com a reforma do Ensino Médio, ambas apresentam um discurso mais afinado do que as anteriores e estreitam as finalidades dos cursos a uma formação laboral. Essa perspectiva se contrapõe ao que vem sendo construído nos cursos de Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais, que ao buscar uma formação mais ampla e integrada podem sofrer podas e até mudanças de rota que podem alterar a configuração dessas instituições de ensino.

Como parte da Educação Básica, os cursos de Ensino Médio Integrado devem estar voltados à formação humana integral que abrange todas as dimensões da vida e não apenas o preparo para a atuação no mercado de trabalho. No entanto, a reforma do Ensino Médio segue no sentido inverso, reforçando a segmentação de saberes, o estreitamento curricular e intensificando a dualidade escolar. Neste sentido, as normativas do Novo Ensino Médio trazem insegurança para os Institutos Federais quanto às orientações válidas para a elaboração e atualização dos projetos pedagógicos de curso diante das concepções antagônicas às do Ensino Médio Integrado que há mais de uma década vem sendo construídos nos *campi*. A

divergência conceitual entre Ensino Médio Integrado e o Novo Ensino Médio se revela em vários aspectos, o que impede qualquer possibilidade de adaptação ou hibridismo entre os dois. No entanto, o legalismo, a fragilidade na apropriação dos fundamentos do Ensino Médio Integrado ou até mesmo uma concepção gerencialista que, entre outros fatores, busca a eficiência e a eficácia financeira, podem fragilizar a defesa de uma formação integral e integrada que orienta o modelo de educação dos Institutos Federais.

No caso dos cursos de Ensino Médio Integrado ofertados pelos Institutos Federais tem-se como horizonte uma educação que rompa com a separação entre formação geral e formação para o trabalho em vista à formação humana integral. Isso está na concepção dos Institutos desde sua criação e explicitado nas publicações institucionais.

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida (Brasil, 2010c, p.26).

A superação desta separação implica reconhecer que, atuando na Educação Profissional, os Institutos Federais também têm o compromisso com uma educação emancipatória. Zatti (2016) sustenta o argumento de que a superação desta dicotomia aliada à proposição de um currículo integrado, a oferta verticalizada de educação que permite a construção de um itinerário formativo dentro de uma mesma instituição e a formação para a criticidade indicam um novo paradigma de educação profissional e tecnológica que rompe com o tecnicismo, marca histórica da formação profissional. O autor elenca a busca pela educação emancipatória como elemento de inovação da proposta de educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais de Educação e que a emancipação é possibilitada justamente pela formação integral. Mesmo reconhecendo que a prática dessa educação emancipatória revele problemas, o autor considera que a sua indicação nos documentos institucionais e observada também nos discursos em entrevistas por ele realizadas, são um indicativo de avanço na concepção de educação a ser ofertada pelos Institutos Federais. Pacheco (2011) ao afirmar que a referência para a educação profissional e tecnológica é o ser humano e

que o trabalho enquanto categoria estruturante do ser social é o elemento que o constitui, salienta que:

A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente (Pacheco, 2011, p.30).

Considerar o ser humano em sua integralidade implica uma educação que não delimite o acesso ao conhecimento conforme o lugar que o estudante ocupa na sociedade, mas que permita um desenvolvimento que o torne capaz de fazer escolhas a partir de suas potencialidades. A alteração curricular trazida pela Reforma do Ensino Médio inverte essa lógica sob dois aspectos: primeiro, ao dividir a organização curricular em formação geral e itinerários formativos dificultando a construção de um currículo integrado que estabeleça relações significativas entre as áreas do conhecimento; segundo, na medida em que direciona o estudante, ainda na Educação Básica, para um tipo específico de formação antes de acessar o conhecimento sistematizado até então considerado básico.

O conhecimento básico, considerado na reforma do Ensino Médio, está organizado na base comum, ou seja, na BNCC, em sua questionável organização: por áreas do conhecimento, centrada no desenvolvimento de competências, na substituição de conhecimentos científicos por temáticas individualistas e meritocráticas tais como Projeto de Vida, e limitada, por lei, a uma carga horária máxima de 1800 horas. Adaptar a matriz curricular dos cursos de acordo com as novas normativas é incoerente com a intenção de organizar um currículo integrado numa perspectiva politécnica que pressupõe o domínio dos fundamentos científicos. Ramos (2023) assim justifica a importância das disciplinas:

[...] o que conhecemos como as disciplinas da formação geral não são acessórios nem meros pré-requisitos para a formação técnica. Ao contrário, nelas estão os fundamentos da produção e das respectivas relações sociais de um tempo histórico. Seus conteúdos de ensino conferem consistência científica, cultural, filosófica e histórica aos conhecimentos considerados específicos a processos produtivos, mas também aos fenômenos da vida social em geral (Ramos, 2023, p.4).

Enquanto produtora do conhecimento, a ciência deve estar acessível a todos e a escola faz parte da difusão do que socialmente se define e se sistematiza enquanto conhecimento básico a ser transmitido entre as gerações. Seu rigor e sua sistematização ao serem substituídas por competências conferem à educação um caráter instrumental que, de acordo com Silva (2018), restringe o acesso ao conhecimento como necessidade para aplicação imediata e não como compreensão do mundo, o que limita as possibilidades de reflexão, de desenvolvimento da autonomia e de emancipação.

A ciência, portanto, é a parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos (Brasil, 2008, p.44).

Os Institutos Federais, guiados por uma educação politécnica têm como princípio epistemológico a integralidade da educação, o que não permite descartar disciplinas construídas e validadas historicamente para a organização curricular. A construção de uma proposta curricular integrada se constitui, porém, num desafio que exige a seleção de conteúdos e o diálogo entre os diferentes saberes.

[...] uma seleção integrada de conteúdos de ensino tendo como referência processos histórico-sociais de produção da existência de forma não pragmática é um desafio epistemológico, pois o que emerge de questões problematizadoras de um objeto ou fenômeno requer, necessariamente, ir além das respostas imediatas – conhecimentos que, na superfície, podem parecer instrumentais – exigindo-se ir à raiz desses conhecimentos, aos fundamentos propriamente ditos. Nesse movimento, tem-se o aprofundamento em determinados campos do saber. Trata-se, então, de um processo disciplinar (Ramos, 2023, p.9).

A adoção do Ensino Médio Integrado para cursos que também oferecem Educação Profissional na Rede Federal se dá justamente por evocar uma formação que não se limite aos conhecimentos voltados à determinada área técnica e que adota a relação trabalho, ciência, cultura e tecnologia enquanto eixo estruturante de uma formação mais ampla. Essa é uma perspectiva que busca contemplar diferentes

saberes a partir da visão interdisciplinar e do entendimento de que a formação profissional está inserida no processo de formação humana.

Entende-se que as novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos e nessa tessitura de saberes materializa-se também a formação profissional (Brasil, 2010c, p.35).

Os Institutos Federais, enquanto política pública que busca superar o posicionamento de “subordinação quase absoluta ao poder econômico”, baseiam-se num projeto de educação mais ampla para a educação pública e uma Educação Profissional e Tecnológica coerente com “os valores universais do homem” reconhecendo a importância também da arte e da cultura (Brasil, 2010c). Neste sentido, a Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino médio inclui a cultura enquanto expressão do modo de vida de cada sociedade, portanto, um conhecimento necessário para a formação humana.

[...] Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas (Brasil, 2010c, p.44-45).

Por isso, a separação entre BNCC e itinerários formativos é incoerente com a perspectiva de formação integral e integrada. Como destaca Pacheco (2011), diante das novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais é necessário o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. A expressão “itinerário formativo”, que faz parte do vocabulário utilizado nas discussões sobre Educação Profissional, passa a ser compreendida na Lei nº 13.415/2017 como etapa de aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, incluindo o itinerário da formação técnica profissional (Brasil, 2018c). Essa nova compreensão segue adotada pelas normativas complementares consolidando a ideia de caminhos diferenciados de formação para os estudantes no Ensino Médio. Kuenzer (2020) aponta que a organização curricular da reforma apresenta um caráter de aligeiramento do processo formativo e que a flexibilidade proposta significa, na

realidade, superficialidade e simplificação da formação, além da redução de custos já que a adoção de itinerários demanda a atuação de menos professores.

Como já mencionado, no contexto da Educação Profissional, o conceito de itinerário formativo adotado pelos Institutos Federais tem o sentido de integração numa mesma instituição de diferentes níveis de ensino a fim de que os cursos de Educação Profissional e Tecnológica estabeleçam diálogo, realizem interações entre experiências e proporcionem o trânsito de docentes e discentes da Educação Básica ao Ensino Superior por meio de cursos estruturados nesta perspectiva. Isso só é possível devido à verticalização, ou seja, a oferta de cursos que vão da formação continuada até a pós-graduação.

Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (Brasil, 2010c, p.27).

Ao tomar a expressão itinerário formativo e transformá-la num afinilamento da Educação Básica, os reformadores propõem atalhos que encurtam as possibilidades de uma formação integral. Sendo o caminho do Ensino Médio trilhado somente uma vez, se suborna, com a reforma, o direito ao conhecimento que possibilitaria o desenvolvimento mais amplo e o desenvolvimento das diferentes potencialidades humanas. Neste sentido, mesmo que essa divisão curricular não aconteça nos cursos ofertados pelos Institutos Federais, as possíveis parcerias com as redes estaduais podem impulsionar a oferta de cursos concomitantes ou FICs para a oferta do quinto itinerário formativo, o que se configuraria um descaminho já que contradiz o entendimento de formação humana integral. Tais parcerias se tornam subsidiárias de uma formação fragmentada. Ainda que os Institutos Federais ofertem uma formação técnica de qualidade, isto não basta para a formação humana integral e estariam, assim, se contrapondo ao modelo de educação a que se propõem. Conforme afirma Pacheco,

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um

técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura (Pacheco, 2011, p.11).

No caso da reforma do Ensino Médio, cabe destacar que até mesmo a formação do profissional para determinada profissão não está garantida. A somatória de cursos FIC, por exemplo, na constituição do quinto itinerário formativo precariza ainda mais profundamente a formação com cursos rápidos e certificação fracionada. A flexibilização, tomada pelos reformadores como necessária e positiva, apresenta-se de maneira exacerbada, principalmente aos que seguirem o quinto itinerário formativo. Já a proposta de Ensino Médio Integrado assumida pelos Institutos Federais implica na simultaneidade entre formação geral e formação profissional do início ao fim do curso favorecendo a integração que compreende as relações históricas, sociais e econômicas no desenvolvimento do conhecimento humano e que também devem ser contemplados na formação básica.

Os Institutos Federais, em sua concepção, reúnem trabalho-ciência tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico das sociedades. As novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. A ciência deve estar a serviço do ser humano e a comunicação da produção do seu conhecimento é premissa básica para o progresso (Pacheco, 2011, p.30).

A marca do currículo proposto pela reforma por meio da BNCC é a centralidade nas competências que carregam a valoração mercadológica assumida pelo currículo do Novo Ensino Médio. Para Silva (2018), se estabelece, assim, uma “formação administrada” que favorece uma educação de caráter instrumental e voltada para a adaptação dos indivíduos em detrimento da diferenciação, da autonomia e da emancipação, embora a BNCC anuncie formalmente o contrário. Tal documento torna mais visível as divergências conceituais e epistemológicas entre a proposta de formação integral e a proposta de desenvolvimento de competências. De acordo com Silva,

[...] prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento

que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biologista e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia (Silva, 2018, p.11).

As ciências deixam de ser referência para a organização do currículo e o que passam a ser consideradas são as situações práticas, tal como exemplifica Ramos: “situações de vida” embasam a formação geral e “situações de trabalho” a formação profissional. A ênfase nas competências também é identificada na possibilidade de certificação e aproveitamento de saberes contabilizando na formação escolar aprendizagens adquiridas fora dela. Nos Institutos Federais já havia a previsão de tais certificações e aproveitamentos, mecanismos utilizados em casos de estudantes dos cursos subsequentes que já haviam, por exemplo, realizado outros cursos subsequentes ou com experiência profissional suficiente para comprovar seu conhecimento. No entanto, até mesmo pela faixa etária atendida na Educação Básica que conta com menos experiências, já havia também a utilização do aproveitamento, por exemplo, de cursos de Língua Inglesa realizados em escolas de idioma. Para Pacheco (2015), a certificação de saberes não formais constitui um elemento inovador dos Institutos Federais, pois rompe com “hierarquia de saberes e o academicismo” (p.12). Motivo de dilema, o processo de aproveitamento gera discussões que vão da necessidade de reconhecimento de um saber mais avançado que o estudante teve a oportunidade de desenvolver, à potencialidade que esses mecanismos têm de fragmentar e externalizar a formação (Kuenzer, 2020; Piolli; Sala, 2021). Lançar mão dessa prática pode representar, de acordo com Kuenzer (2020), “a desconstrução da proposta curricular da escola”, a supervalorização do reconhecimento de conhecimentos tácitos, atendendo ao princípio de flexibilização em alinhamento ao regime de acumulação flexível. Uma proposta pedagógica, que tenha como intencionalidade a formação humana integral, exige a adoção de princípios epistemológicos e organização curricular coerentes e que não cabem numa padronização curricular baseada em competências e num currículo reduzido a poucas disciplinas.

Ramos (2023) é enfática ao delimitar ações que contrariam um projeto de formação integral:

Por coerência ontológica e epistemológica, no plano pedagógico, não seriam admitidas: a) a hierarquização dos conhecimentos tornando alguns deles mais importantes do que outras disciplinas; b) a generalização das disciplinas em áreas de conhecimentos como se fossem a fragmentação epistemologicamente equivalentes; c) a fragmentação da formação básica em ramos ou “itinerários” diversos; d) a antecipação de especializações, mediante a redução da formação geral em benefício de itinerários, seja o da formação técnico-profissional, seja os da própria formação geral (p. 5).

Essas ações se constituem característica do currículo presente nas normativas da reforma do Ensino Médio, mas não necessitam de adesão a ela para que representem riscos à formação integral. A defesa do Ensino Médio Integrado depende do posicionamento coerente de cada comissão que constrói ou reformula seus projetos de curso. Os Institutos Federais, enquanto instituições detentoras de autonomia têm a prerrogativa de, respeitadas as legislações hierarquicamente superiores, construir regulamentações em cada instituição. No caso das políticas internas de pesquisa, ensino e extensão cada um dos 38 Institutos Federais, sob a coordenação das respectivas pró-reitorias, podem elaborar documentos como resoluções e diretrizes que orientam tais políticas. Os *campi*, por sua vez, seguindo a legislações e as orientações, têm autonomia para, ao planejar os cursos que ofertam, elaborar o seu Projeto Pedagógico de Curso no qual apresenta sua concepção curricular. É por meio desse processo, a ser construído de forma coletiva, que as diferentes concepções se manifestam e os elementos fundantes dos Institutos Federais precisam ser reforçados. Dessa forma, o modelo de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional

[...] além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (Pacheco, 2015, p.23).

Sob a justificativa, expressa no documento *Exposição de Motivos* (Brasil, 2016b), de que é baixa a qualidade do Ensino Médio brasileiro pautando-se pela política de resultados e de que este segue um modelo único, os reformadores omitem a existência do Ensino Médio Integrado ofertado pelas redes estaduais e pela Rede Federal, bem como o desempenho dos seus estudantes desta última em avaliações

em larga escala³⁹, embora essas instituições não se orientem por elas. Essa compreensão recebeu reforço no fato de dias após o anúncio da Medida Provisória nº 746/2016, instrumento utilizado inicialmente pelo governo Temer para instituir a reforma do Ensino Médio, o MEC ter divulgado o resultado do ENEM de 2015 excluindo a grande parte das escolas da Rede Federal⁴⁰. Apesar dos bons resultados que os Institutos Federais vêm apresentando ao longo de sua consolidação enquanto instituição, tanto no Enem quanto no Pisa, seu modelo de Ensino Médio Integrado não foi considerado pelos reformadores por pelo menos dois motivos: concepção de formação e financiamento.

Com relação à concepção de educação, a reforma, tal como afirmam Motta e Frigotto (2017), Araújo (2018) e Ferretti (2018), alinha-se à teoria do capital humano no direcionamento da formação para a produção, na possibilidade de repasse de recursos públicos para o setor privado para a oferta de cursos rápidos, tendo como o mote na formação o individualismo, a meritocracia e a competitividade. É, pois, o oposto do que se objetiva com o Ensino Médio Integrado. A teoria do capital humano concebe uma formação humana que visa desenvolver conhecimentos articulados diretamente à formação da força de trabalho a fim de ampliar a produtividade econômica, fortalecer a competitividade e gerar empregabilidade por meio do desenvolvimento de competências e habilidades que promovam a colocação das pessoas no mercado de trabalho (Frigotto, 2010; Motta; Frigotto, 2017).

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (Frigotto, 2010, p.44).

Esse tipo de formação fomentou a implementação de uma educação de concepção tecnicista em sua organização e no ensino e fez recair sobre o indivíduo a

³⁹ No artigo “Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala?” Ramos (2018) realiza uma análise sobre a diferença de desempenho das redes e as possíveis determinações para os diferentes resultados.

⁴⁰ <https://www.sintiefal.org.br/2016/10/em-favor-da-privatizacao-e-da-reforma-do-ensino-medio-mec-esconde-notas-dos-ifs/>; <https://www.ifes.edu.br/noticias/16766-conif-solicita-inclusao-da-rede-federal-no-resultado-do-enem-2015>

responsabilidade por sua inserção social e profissional (Lombardi, 2017). Surgem as demandas por certificação supridas por cursos supletivos, formação profissional de curta duração, assim como formação superior aligeirada, além dos treinamentos e capacitações dentro das empresas (Kuenzer, 2016). Há, ainda, a abertura para cursos ofertados por meio da educação a distância o que completa o quadro que Kuenzer (2017) chamou de aprendizagem flexível, a qual é entendida “como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas” (p.337), além da flexibilização dos currículos. A aprendizagem flexível é defendida, segundo a autora, como forma de expansão do ensino, de flexibilização dos tempos de aprendizagem, de desenvolvimento da autonomia dos estudantes, tudo isso para atender às demandas de uma sociedade exigente e competitiva.

Neste sentido, um conceito sensível que permeia a Educação Profissional é o empreendedorismo. O inciso VIII do artigo 6º da Lei nº 11.892/2008 elenca como finalidade dos Institutos Federais “realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (Brasil, 2008). Ao analisar esse trecho da referida lei, Silva (2009) enfatiza que o termo empreendedorismo é utilizado no sentido que remete à dimensão criativa e também no comportamento proativo necessários para a busca de soluções para problemas coletivos e não no sentido restrito relacionado à competitividade, à individualização, nem à responsabilização. No entanto, na prática, é estabelecida uma linha tênue entre ambos os sentidos.

A ideia de se autogovernar, de ser um empreendedor ou empresário de si faz parte de uma racionalidade que reclama a competência e a competitividade enquanto elementos do capital humano que precisam de constante aprimoramento para o alcance de melhoria permanente de resultados e desempenhos e para a distinção no contexto da concorrência. Para Dardot e Laval (2016), essa racionalidade interfere tanto no mercado de trabalho quanto na educação e formação já que “formação por toda a vida” e “empregabilidade” se configuram em mecanismos importantes nesse processo. Na construção da subjetividade sob a lógica neoliberal o indivíduo torna-se responsável pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ele deve projetar, analisar, ser ativo e propositivo, pois está no comando de sua vida e, precisa, portanto, gerenciá-la para alcançar o sucesso.

A transformação do empreendedorismo em componente curricular e em eixo estruturante dos itinerários formativos desprovido de toda a discussão que envolve as relações sociais e o mundo do trabalho vai nesta direção. Isso fica claro na Portaria do MEC de nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos em atendimento às Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Nesta portaria, retomam-se os quatro eixos estruturantes das DCNEM, quais sejam: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Tornar o empreendedorismo um eixo estruturante do currículo o faz importante e coloca-o no mesmo nível da ciência, da cultura do conhecimento sociocultural para que, de acordo com a portaria, os estudantes mobilizem seus conhecimentos para empreender de acordo com seu projeto de vida (Brasil 2018d). Neste sentido, o estudante vai incorporando que ele é o grande responsável por sua própria adaptação diante das constantes mudanças, tal como indica a justificativa para o eixo estruturante de empreendedorismo:

Justificativa: Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais (Brasil, 2018d).

Diante dessa portaria, os Institutos Federais correm o risco de, ao atender uma finalidade determinada legalmente, pautar-se por essa lógica de formação do sujeito liberal cujas características são o isolamento, o egoísmo e a concorrência (Dardot; Laval, 2016) incoerentemente com a formação do trabalhador

[...] seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreender-se que a educação profissional e tecnológica dá-se no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente (Brasil, 2010c, p. 33-34).

A concepção que fundamenta a ação dos Institutos Federais não permite, portanto, uma formação rápida, barata e focalizada na formação para o mercado de trabalho. Neste sentido, são comuns as críticas de que há um desperdício de dinheiro público em cursos destinados a estudantes que talvez nem sigam profissionalmente na habilitação pela qual foram certificados depois de 3 ou 4 anos de curso. Essa crítica assenta-se na perspectiva mercadológica e não considera a formação para as outras dimensões da vida.

Quanto ao financiamento, então, argumenta-se que os Institutos Federais demandam mais investimentos, tornando-se caros. Tal como alerta Pinto (2021) existem poucos estudos a respeito dos custos nas escolas federais, especificamente quanto à Educação Básica, devido à variedade de cursos ofertados, seus níveis e modalidades. Segundo o autor, os custos da Rede Federal, embora sejam menores, se aproximam dos custos dos países que fazem parte da OCDE e se refletem em remuneração mais elevada para docentes e técnicos administrativos, no incentivo à qualificação docente, valorização da dedicação exclusiva, na possibilidade da oferta de cursos de tempo integral. No reconhecimento da relação entre insumos escolares, qualidade da educação e seu custo, o autor afirma: “Uma educação de qualidade não pode ser barata” (p.706).

Os Institutos Federais, com sua estrutura física e profissionais com elevados níveis de formação, ao sucumbirem à reforma negam toda a potencialidade que lhes é confiada. Os custos mais elevados são justificados pela qualidade de ensino que ofertam e também pela política de inclusão por meio de bolsas e auxílios. São justificados também por sua atuação que além do ensino, envolve a pesquisa e a extensão, agregando a função de desenvolvimento local.

Diante dessas condições, certamente mais favoráveis dos que a de outras redes, inclusive as de escolas particulares, os Institutos Federais são convocados a colocar em prática uma política pública de educação que esteja atenta às “demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se nas questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará traduzindo um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado” (Brasil, 2010c, p.26). Esse compromisso está pautado na legislação e nos documentos oficiais que lhes conferem atuação ampla, mas bem definida.

Qualquer que seja a proposta dentro dessa perspectiva, ela vem facilitada pela infraestrutura existente na rede federal. Os espaços constituídos, no tocante às instalações físicas dos ambientes de aprendizagem, como salas de aulas convencionais, laboratórios, biblioteca, salas especializadas com equipamentos tecnológicos adequados, as tecnologias da informação e da comunicação e outros recursos tecnológicos são fatores facilitadores para um trabalho educativo de qualidade, que deve estar acessível a todos (Pacheco, 2015, p.22).

Tanto os elementos conceituais quanto as condições materiais, no entanto, não significam que os Institutos Federais atendem plenamente a formação humana integral ou contam com currículos integrados. Isso porque, como afirma Ramos (2014), para além de uma forma ou modelo, a integração se faz num processo de construção cotidiana na escola. Para a autora, o acúmulo que há de experiências e conhecimentos a respeito da integração e que se configuraram contra-hegemonia permitem constantes avanços na concepção que é um horizonte. O processo de construção revela concepções e práticas contraditórias. Esse é um movimento inerente à práxis⁴¹ humana. Além disso, o contexto pode ser favorável ou tornar-se um empecilho. No caso do caminho em direção à formação integral, a reforma do Ensino Médio tornou-se um obstáculo a mais somado ao clima de austeridade e conservadorismo que permeia o Estado brasileiro sustentado pelos dois governos que seguiram ao golpe de 2016.

Diante do revés causado pela mudança nos rumos do país, a educação sofreu o impacto da mudança de direção das políticas educacionais e também dos cortes no financiamento. A alteração legal trazida pela reforma do Ensino Médio em todos os seus desdobramentos e a escassez de recursos financeiros, que acumulam perdas com a crise econômica desde a metade da década passada, podem exercer pressão sobre os dirigentes dos Institutos Federais. Como consequência, foram postas à prova a autonomia destas instituições e a defesa do Ensino Médio Integrado. A interferência do MEC pode se dar, de acordo com Ferretti (2022), em ações como direcionamento da destinação dos recursos financeiros e intervenção na escolha de dirigentes máximos. O autor cita o exemplo da possibilidade de uso de recursos do FUNDEB para cursos concomitantes, o que induziria sua oferta em troca da obtenção de mais recursos financeiros para as instituições.

⁴¹ A práxis é compreendida como atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente (Kuenzer, p.62, 2020).

A postura legalista e adaptação pela sobrevivência podem distanciar a atuação com base nos fundamentos dos Institutos Federais desfazendo o percurso construtivo já realizado na direção da construção de sua identidade. Isso pode se dar em ações que deixem adentrar nos *campi* frutos da reforma, sem que haja uma adesão declarada, tais como a escolha dos livros didáticos no atual modelo determinado pelos editais em conformidade com a reforma do Ensino Médio, numa atitude de aceitação de material que envolve um grande volume de recursos públicos e que não se encaixam com a dinâmica pedagógica dos Institutos Federais. A incorporação da lógica da BNCC do Ensino Médio e das novas diretrizes da EPT na construção ou revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso, por sua vez, representam descaminho dos conceitos fundantes dos cursos de Ensino Médio Integrado, da formação integral e dos objetivos e finalidades dos Institutos Federais, o que coloca em risco a essência dessa política pública formulada a fim de superar a formação dual e fragmentada. Todo esse retrocesso não justificaria a existência dos Institutos Federais, não, pelo menos, enquanto instituição inovadora, inclusiva e comprometida com a formação integral.

Embora o conjunto de normativas da reforma do Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017, adote uma concepção contrária à da formação integral e integrada, não há dispositivos que a impeçam legalmente. O texto, em suas contradições, permite uma leitura que mantenha, em conformidade com a legislação, os cursos de Ensino Médio Integrado, em suas concepções e organização, nos Institutos Federais. As justificativas para a reforma quanto ao desempenho em exames em larga escala, do currículo superficial e que não dialoga nem com o setor produtivo nem com as demandas do século XXI, que há apenas um modelo de Ensino Médio no país, que é preciso ampliar a oferta de Educação Profissional (Brasil, 2016b) não cabem à realidade dos Institutos Federais. Há, de fato, cursos com um currículo extenso e altos índices de evasão e repetência nas instituições que merecem atenção. No entanto, a reforma não se configura solução. Ao contrário, representaria um retrocesso institucional.

A resistência à reforma por parte das redes estaduais é mais árdua devido às vinculações hierárquicas que pressionam a execução de programas e eventuais adesões políticas dos governos estaduais, entre outros fatores. Os Institutos Federais têm a seu favor a legislação que os instituiu e que lhes confere objetivos e finalidades próprios a serem garantidos diante da autonomia que possuem enquanto autarquia

federal. Uma postura de resistência é, ainda de acordo com Ferretti (2022) a resistência a uma legislação injusta em prol da efetiva formação humana e significa:

[...] a valorização desse saber, que se condensa e se desenvolve continuamente e que se apresenta sob a forma dos conteúdos escolares, cujo ensino é responsabilidade da escola, os quais podem propiciar, se trabalhados na perspectiva acima apontada, a apreensão da realidade como totalidade e, por essa forma, contribuir para que os jovens que cursam o ensino médio desenvolvam uma visão de mundo e de trabalho mais elaborada que contribua, não para a competição meritocrática desenfreada, como a que subjaz à formação por competência, mas para a participação em ações que visem à perspectiva de uma sociedade que promova mais igualdade e capacidade de elaborar criticamente os elementos configuradores do trabalho sob o capital como vivemos hoje no país (Ferretti, 2022, p.10-11).

Como obstáculo está a ainda frágil compreensão da nova institucionalidade atribuída aos Institutos Federais, bem como da formação integral e de Ensino Médio Integrado, da politécnia (Pacheco, 2020). De acordo com Minghelli (2015), a dificuldade de consolidação da identidade dos Institutos Federais relaciona-se à sua forma de gestão que, em alguns casos, mantém as características das antigas instituições federais ou reproduz o modelo universitário. Destaca que muitos servidores vinculados a instituições que se transformaram em Institutos Federais não assimilaram as implicações da mudança e a nova visão institucional, continuam adotando velhas práticas e “realizando um processo de recuperação ideológica conservadora” (p.49). Outros, desejosos de atuação em universidade, incorporam concepções, estatutos e modo de funcionamento universitários. Há ainda os novos servidores que passaram a integrar os quadros de docentes e técnicos administrativos diante da grande expansão da Rede Federal e que, muitas vezes, passam por capacitações organizadas por uma gestão que ainda não compreendeu a nova política educacional. Essa percepção não corresponde a uma responsabilização, mas a uma tomada da realidade para a atenção também à formação dos profissionais que fazem parte desse novo modelo de escola. Esse tipo de obstáculo se supera com formação permanente de todos os servidores que, como afirma Pacheco (2020) deve ser de caráter didático-pedagógico, político-pedagógico e sobre o significado dos Institutos Federais.

Os Institutos Federais fazem parte de um projeto progressista para o país, para a sociedade

[...] que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (Pacheco, 2015).

Essa visão ousada e otimista de um de seus idealizadores não está livre de contradições internas que se dão no dia a dia dos *campi*, no posicionamento de gestores, no processo de consolidação dessas instituições. No entanto, esse modelo de escola depende de coerência e luta, porque no contexto neoliberal se configura um projeto contra-hegemônico. Os Institutos Federais e o Ensino Médio Integrado apontam caminhos que poderiam ser replicados em outras redes. A reforma do Ensino Médio demonstra, mais uma vez, a distância entre o discurso que apela para a busca da qualidade da educação e a precarização a que a submetem. Cabe aos Institutos Federais manter o compromisso com a formação integral e integrada a fim de que, a partir de sua ação, cumpram suas finalidades e continuem a apontar caminhos.

Este capítulo apresentou os Institutos Federais como uma instituição em que é possível se avançar no processo de construção de uma formação integrada. Sua estrutura física, sua concepção de educação e seu formato ampliam as possibilidades de integração entre os conhecimentos, inclusive por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Sua criação e capilarização pelo território brasileiro, proporcionaram o acesso de mais pessoas às escolas da RFEPCT. Destaca-se, nos Institutos Federais a prioridade a ser dada à cursos técnicos, em especial a cursos de Ensino Médio Integrado.

Os Institutos Federais, no entanto, possuem alguns desafios, entre os quais, trabalhar verticalmente o que, de um lado, representa um ganho qualitativo para a formação visto que os estudantes e os docentes perpassam os vários níveis de educação, de outro impele os docentes a desdobrarem-se nos diferentes graus de complexidade do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem. Outro desafio é cumprir as metas legais de oferta de 20% do total de vagas para cursos e programas de formação de professores para a Educação Básica e 10% para o PROEJA. No caso dos cursos integrados, apesar de ofertarem mais de 50% das vagas entre cursos técnicos, poderiam avançar na oferta em relação a esses tipos de curso. O percentual de reserva de vagas, é outro aspecto que merece atenção. Há o desafio de, além de ofertar vagas para a entrada, a criação de condições para que pessoas historicamente

excluídas do ambiente escolar, possam nele permanecer. Esse desafio articula-se à necessidade de se elevar o número de estudantes concluintes por meio de um processo educativo atento às necessidades individuais e ao processo de inclusão.

Sob forte influência do conceito de formação omnilateral, que demanda da perspectiva politécnica, há, nestas instituições especializadas na oferta de Educação Profissional, o compromisso com uma educação que vai além da capacitação técnica, isto é, que promova o acesso ao conhecimento científico nas diferentes áreas a fim de que os estudantes participem consciente, criativa e criticamente na vida, no trabalho e que possam prosseguir seus estudos. O Ensino Médio Integrado é o curso ofertado pelos Institutos Federais que mais se aproximam desse projeto de educação.

Com a reforma do Ensino Médio, porém, outra concepção vem à tona. De caráter utilitário e com currículo fragmentado, o Novo Ensino Médio se contrapõe à concepção de Ensino Médio Integrado. Neste sentido, conforme a hipótese desta pesquisa, a adesão dos Institutos Federais à reforma do Ensino Médio dá início a um processo de desconfiguração de sua atuação cujo objetivo é a formação integral dos estudantes.

O capítulo a seguir apresenta a análise empírica que busca identificar alguns impactos da reforma do Ensino Médio nos cursos de Ensino Médio Integrado. Nele são analisados documentos que podem revelar adesões e resistências a essa reforma tanto em termos de posicionamento institucional quanto no movimento de oferta de vagas.

4 O IMPACTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Este capítulo apresenta a análise exploratória e descritiva realizada a partir dos documentos institucionais dos Institutos Federais e dos *campi* selecionados para esta pesquisa e também dos dados quantitativos sobre a oferta de vagas nos diferentes cursos de nível médio. O objetivo é identificar os processos de resistência e também de adesão dos Institutos Federais à Reforma do Ensino Médio em dois movimentos: analisando o posicionamento deles diante das alterações trazidas pela reforma por meio de documentos que expõem posicionamentos do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e a tomada de decisões assumidas nos campi por meio da elaboração dos PPCs dos cursos integrados; lentando e discutindo possíveis implicações da reforma na oferta de vagas em diferentes cursos de nível médio.

Dessa forma, esse capítulo divide-se em três seções. A primeira dedica-se a apresentar o caminho metodológico utilizado para o levantamento e análise dos dados, incluindo os procedimentos para a seleção dos *campi* cujos documentos foram analisados, uma análise da distribuição da matrícula e dos cursos nestas unidades e, por fim, como se deu a análise documental.

Na sequência, na segunda seção, apresenta a análise das diretrizes que orientam os campi na elaboração ou reestruturação dos cursos de Ensino Médio Integrado, bem como a forma pela qual os *campi* estão se manifestando a respeito nos PPCs. O texto está dividido em três subseções. A primeira discorre sobre o documento *Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (CONIF, 2018), elaborado e publicado pelo CONIF e que, a partir deste ponto, será reportado apenas por Diretrizes Indutoras do CONIF. A segunda subseção traz a análise das diretrizes derivadas deste documento, elaboradas pelos Institutos Federais e que são destinadas a seus *campi*. A terceira subseção apresenta a análise do documento da ponta do processo de elaboração documental, ou seja, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dos cursos de Ensino Médio Integrado.

Na terceira seção analisa-se, nesses mesmos campi, a distribuição das vagas nos cursos técnicos em suas diversas formas a fim de identificar se houve ampliação, manutenção ou redução das vagas em cursos de Ensino Médio Integrado em comparação aos cursos subsequentes e concomitantes, sendo este último uma

possibilidade de estabelecimento de parceria com as redes estaduais a partir da Reforma do Ensino Médio.

4.1 INVESTIGANDO O QUE ACONTECE NOS INSTITUTOS FEDERAIS: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NESTA PESQUISA

Desde a aprovação da Lei nº 13.415/2017, os Institutos Federais vêm discutindo sobre a necessidade de alterações nos documentos oficiais, com reflexões sobre a Reforma do Ensino Médio, possibilidades de adaptações ou resistência. Enquanto isso, documentos orientadores sobre a oferta de cursos de Ensino Médio Integrado foram elaborados e publicados e cursos foram sendo reformulados. Dessa forma, para melhor compreender o movimento em torno da reforma fez-se necessário investigar tanto as orientações e posicionamentos do CONIF e dos diferentes Institutos Federais, por meio das diretrizes indutoras publicadas a partir da reforma, tanto as decisões dos *campi* com a análise do PPC dos cursos de Ensino Médio Integrado.

As diretrizes institucionais que orientam a oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado são documentos elaborados, discutidos e publicizados por cada Instituto Federal a partir do documento elaborado pelo CONIF sob o título *Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica* e divulgadas em 2018, após a aprovação da Reforma do Ensino Médio. A partir deste documento, a discussão passou a se dar no interior dos Institutos Federais que deveriam validá-lo com regulamentação a ser aprovada nos respectivos Conselhos Superiores.

Para a análise exploratória e descritiva dos textos recorreu-se à Análise Textual Discursiva de Moraes (2003), enquanto abordagem de análise dos dados. De acordo com Moraes (2003), todo texto permite uma diversidade de leituras resultantes da intencionalidade dos seus autores, dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que estão inseridos. Neste sentido, a análise qualitativa de um conjunto de textos se depara com materiais que podem ser objetivos em seus significantes objetivando atribuir significados e gerar compreensões sobre os fenômenos investigados. Para este estudo, a análise textual busca compreender o posicionamento dos Institutos Federais diante das Diretrizes do CONIF que se manifestam contrárias ao conjunto de atos normativos que embasam a Reforma do

Ensino Médio. O *corpus* de análise é constituído por documentos elaborados em cada Instituto Federal, que orientam seus respectivos *campi* na elaboração ou reformulação dos PPCs de cursos de Ensino Médio Integrado. Essa análise oferece pistas sobre a potencialidade de infiltração e também de impermeabilidade da reforma na organização e planejamento dos cursos diante do conflito existente ente a concepção do Novo Ensino Médio e a concepção do Ensino Médio Integrado.

A busca desses documentos foi realizada nos sites de cada um dos 38 Institutos Federais. Foram encontrados documentos elaborados por 19 deles. Dois Institutos Federais apresentam resoluções a favor do texto do CONIF, sem elaboração própria e dois apresentam minutas que não foram consideradas por não serem documentos aprovados e que, somando-se aos demais em que o documento não foi encontrado, totalizaram 19 instituições.

Em relação à análise dos PPCs, para este estudo definiu-se a seleção de um *campus* com maior número de matrículas nos cursos de Ensino Médio Integrado de cada uma das cinco regiões brasileiras que tiveram documentos orientadores encontrados em seus respectivos sites. Esta seleção foi realizada a partir da base de dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), que dispõe de informações acadêmicas e de gestão com dados sobre docentes, discentes, técnicos-administrativos e também sobre gastos financeiros das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O levantamento dos *campi* aconteceu em oito de novembro de 2023.

Em que pese algumas inconsistências observadas em anos anteriores, a PNP vem passando por aperfeiçoamentos. A escolha desta plataforma, ao invés do Censo Escolar, se deu pela necessidade desta pesquisa em identificar os *campi* que concentram mais matrículas no Ensino Médio Integrado. Tal como explica o *Guia de Referência Metodológica – PNP 2020*, o Censo Escolar contabiliza as matrículas do ano de referência na última quarta-feira do mês de maio, não contabilizando, portanto, as matrículas dos estudantes ingressantes no segundo semestre (Moraes *et al.*, 2020). Em junho de 2022, a Plataforma Nilo Peçanha passou a ser apresentada sob uma nova versão, tendo como objetivo “transformá-la em um espaço mais intuitivo, atualizado e repaginado” (CONIF, 2022). Nesta versão a plataforma traz também informações sobre o orçamento e gestão de pessoas das instituições da Rede Federal. Nessa nova apresentação é possível ver os dados numa série histórica a partir de 2017, facilitando a identificação de cursos novos ou cursos extintos

Foi, então, realizada a pesquisa na Plataforma Nilo Peçanha para verificar, nesses Institutos Federais, quais cursos de Ensino Médio Integrado efetuaram mais matrículas no ano de 2022. Para tanto, foram utilizados como filtros no espaço de pesquisa Dados Acadêmicos, na aba Dados Gerais:

- Organização acadêmica: Instituto Federal;
- Tipo de curso: Técnico;
- Tipo de oferta: Integrado;
- Modalidade de ensino: Educação Presencial;

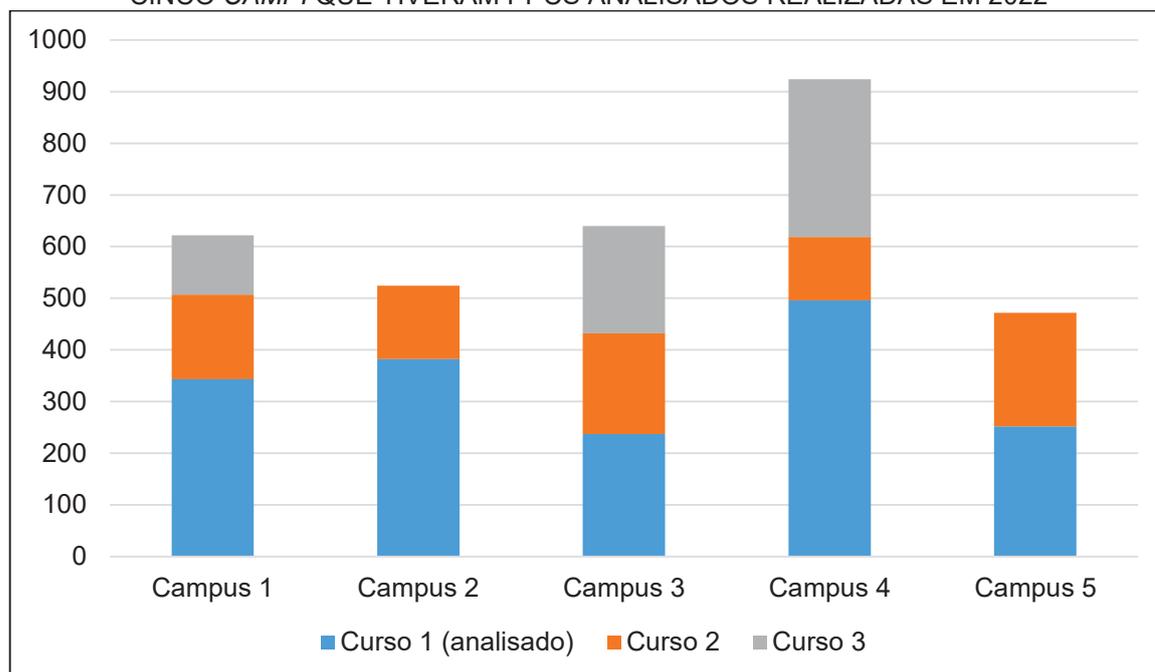
Esses filtros foram utilizados de maneira repetida, selecionando os filtros Região e também Instituição para fazer a busca pelos Institutos Federais com documentos orientadores por Região Brasileira. Por fim, voltando à aba Dados Gerais, para detalhar a tabela, foram utilizados mais uma vez os filtros Instituição e Unidade, e selecionados os filtros Nome do Curso e Tipo de Oferta.

Identificados os números de matrículas em ordem decrescente foram feitas as buscas por PPCs nos sites dos respectivos campi no mesmo dia oito de novembro de 2023. Na sequência, foram cruzados os dados de data de aprovação dos PPCs e dos documentos orientadores dos Institutos, a fim de garantir que estes últimos já estavam aprovados quando da aprovação dos primeiros. Além disso, outro corte temporal foi a aprovação do PPC no ano de 2021 após a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2021 que afeta diretamente a oferta de Educação Profissional. Desse modo, foram selecionados os PPCs que passaram a vigorar a partir de 2022.

Vale destacar que, embora o PPC seja um documento importante para que toda a comunidade escolar e a população em geral conheça os cursos alguns não se encontram disponíveis online. Há *campi* que divulga apenas dados essenciais de funcionamento e a matriz curricular. Outra dificuldade encontrada foi a localização dos documentos no site cujos mapas têm uma configuração bastante diversa, o que tornou o processo minucioso e demorado.

O gráfico 10, apresentado a seguir, traz o número de matrículas efetuadas no ano de 2022 nos cursos de Ensino Médio Integrado cujos PPCs foram analisados. Em nenhuma região foi selecionado o curso com maior número de matrículas devido ao descompasso temporal com relação à aprovação dos documentos orientadores a nível de Instituto Federal.

GRÁFICO 10 - NÚMERO DE CURSOS E DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS CINCO CAMPUS QUE TIVERAM PPCS ANALISADOS REALIZADAS EM 2022



FONTE: Elaboração da autora a partir dos dados da PNP (2021).

Nos *campi* selecionados há uma pequena variação no número de cursos: entre dois ou três. Em azul, no gráfico, estão os cursos cujos PPCs serão analisados e que também possuem apenas duas variações: são cursos de Agropecuária e de Informática. Nos *campi* um, dois e quatro, o número de matrículas nos cursos analisados soma mais de 50% de matrículas dos cursos de Ensino Médio Integrado da respectiva unidade de ensino. Todos os cinco *campi* estão localizados em cidades interioranas do Brasil.

Por último, foi feito o levantamento da oferta de vagas em cursos técnicos e de qualificação profissional nos *campi* analisados a fim de se identificar onde se localiza o maior esforço quanto a esses cursos em cada um deles. Para tanto, recorreu-se novamente à PNP utilizando-se no espaço de pesquisa Dados Acadêmicos, na aba Dados Gerais, os seguintes filtros:

- Organização acadêmica: Instituto Federal;
- Instituição: nome do Instituto Federal;
- Unidade: nome do *campus*;
- Tipo de oferta: foram selecionados um a um: concomitante, integrado, “Não se aplica” (FIC), PROEJA concomitante, PROEJA integrado, subsequente;
- Tipo de curso: foram selecionados um a um: qualificação profissional, técnico;

- Modalidade de ensino: para cada tipo de oferta e cada tipo de curso foram selecionados um a um: educação a distância, educação presencial.

4.2 QUAIS CAMINHOS APONTAM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS?

Preocupado com as possíveis interferências das normativas que compõem a reforma do Ensino Médio nos cursos ofertados na Rede Federal, o CONIF publicou dois documentos orientadores para as instituições da RFEPCT. O primeiro, de setembro de 2018, intitulado *Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (CONIF, 2018), foi produzido no contexto das discussões a respeito da reforma. Consiste num documento que pretende sublinhar a prioridade da oferta de cursos de Ensino Médio Integrado nesta rede e estabelecer balizas que orientem a organização desses cursos em seus respectivos Projetos Pedagógicos. O segundo foi publicado em abril de 2021 sob o título *Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* (CONIF, 2021a)⁴². Como o título anuncia, foi uma reação do CONIF à aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT).

O documento *Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica* (a partir daqui mencionado como *Diretrizes Indutoras do CONIF*) será explorado mais detalhada e especificamente no que tange às 23 diretrizes na sequência quando serão analisados os desdobramentos deste documento nos Institutos Federais. É um texto estruturado em quatro partes: a primeira apresenta dados dos cursos técnicos integrados do ano de 2017 tendo com fonte a Plataforma Nilo Peçanha; a segunda retoma os fundamentos e a base legal dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio; a terceira apresenta as reflexões no âmbito do Fórum de Dirigentes de Ensino do CONIF sobre os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio anteriormente discutidas em dois documentos elaborados por esse mesmo Fórum nos

⁴² Disponível em: <https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/13-resolucoes-do-consup/resolucoes/2141-analise-resolucao-01-2021-cne-e-diretrizes-para-ept-na-rfept-versao-final/file>

anos de 2016 e 2017⁴³ cuja temática comum é o fortalecimento do Ensino Médio Integrado; a quarta elenca as Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na RFEPCT (CONIF, 2018). Observa-se que antes mesmo da aprovação da Lei nº 13.415/2017 já havia preocupação, por parte do CONIF, em reforçar a concepção de Ensino Médio Integrado assumida pela Rede Federal e em fomentar a oferta de cursos técnicos integrados. Com a aprovação da referida lei, observa-se a necessidade em publicar o repúdio a essa normativa assim como à BNCC do Ensino Médio com o argumento de que fragilizam o Ensino Médio e deturpam a concepção de formação humana integral.

De forma enfática, o documento afirma que deve ser assegurada a oferta de cursos técnicos integrados e que não cabe discussão a respeito da impossibilidade de ofertá-los diante da reforma do Ensino Médio, pois esta é uma determinação legal para a RFEPCT, cujas instituições têm autonomia pedagógica e administrativa e devem cumprir os objetivos definidos na Lei nº 11.892/2008. O documento assim sintetiza o compromisso da RFEPCT:

[...] o compromisso da RFEPCT deve ser com a formação crítica, humanizada e emancipadora, que proporcione experiências por meio das quais seja possível despertar o senso crítico, elevando o sujeito a patamares de compreensão capazes de ampliar seu nível de participação na esfera social, sem negligenciar a relação do homem com as questões de socialização, com as tecnologias, com os desafios ambientais e com a totalidade do complexo mundo do trabalho (CONIF, 2018, p.11).

Há, portanto, neste documento, um posicionamento contrário do CONIF, à reforma do Ensino Médio ao elencar críticas, não apontar possibilidades de adaptação dos cursos técnicos integrados às novas normativas e ao enfatizar o compromisso da RFEPCT com uma formação inclusiva, integral e emancipadora.

Em 2021, com a aprovação das novas DCNGEPT, o CONIF, após o estudo de um Grupo de Trabalho (GT) originado do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), publicou o documento intitulado *Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* (CONIF, 2021a). O objetivo é apontar caminhos para a oferta dos cursos pela Rede

⁴³ 1) em 2016, o Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da RFEPCT conforme Lei nº. 11.892/2008; e 2) em 2017, a Agenda de Fortalecimento do Ensino Médio Integrado na RFEPCT, construído conjuntamente com os participantes do I Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado, realizado em Brasília (CONIF, 2018).

Federal a partir da análise dos impactos da Resolução CNE/CP nº 1/2021 nas instituições. O texto destaca que é preciso atentar-se ao princípio da hierarquia das normas e que, para a análise da resolução deve-se considerar o conjunto das leis, inclusive a Constituição Federal e a LDB/1996, bem como a política que instituiu os Institutos Federais. Ressalta a autonomia que essas instituições possuem, condição que as autoriza a criar, ofertar e organizar os currículos dos cursos e as ações da Educação Profissional e Tecnológica. O texto divide-se em três partes: a primeira relata da conjuntura em meio a qual se deram as políticas públicas para a Educação Profissional no Brasil a partir da LDB/1996, em especial a criação dos Institutos Federais; a segunda traz os conceitos fundantes da Educação Profissional a partir de breve relato sobre os documentos produzidos no âmbito da Rede Federal, em especial pelo Fórum de Dirigentes do CONIF; a terceira parte apresenta as conclusões e o posicionamento assumido frente às novas DCNGEPT.

São elencados neste documento cinco princípios considerados inalienáveis dos Institutos Federais:

- 1) a garantia incontestada da autonomia administrativa, patrimonial e financeira, didático-pedagógica e disciplinar dos IFs, assegurada em lei, com destaque para o artigo 207 da CF/1988, pelos artigos 15, 53 e 54 da LDB/1996 e pelos artigos 1º e 2º da Lei nº11.892/2008;
- 2) a obrigatoriedade da oferta de 50% de cursos técnicos, prioritariamente, na forma integrada ao Ensino Médio, também preconizada na Lei 11.892/2008;
- 3) a integralidade das *Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na RFEPCT*, referendada pelo CONIF e aprovada ou em processo de aprovação pelos conselhos superiores de todos os Institutos Federais;
- 4) a lógica das Diretrizes Indutoras do Ensino Médio Integrado da Rede Federal, cujo currículo integrado pressupõe a integração indissociável entre formação geral e a formação técnica, numa perspectiva politécnica. Assim, cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas;
- 5) a consolidação da identidade da EPT, desenvolvida pela RFEPCT e pautada numa perspectiva de educação profissional técnica e tecnológica centrada na formação humana integral, no currículo integrado, na politécnica, na produção de conhecimentos socialmente referenciados e a serviço da emancipação política e social de milhões de jovens e adultos trabalhadores do Brasil (CONIF, 2021a, p.10-11).

O CONIF afirma, neste documento, que as novas DCNGEPT são um retrocesso com relação ao avanço da RFEPCT contrariando a busca por uma “ação unificada” (p. 12) na medida em que esta tem buscado construir um pacto de fortalecimento de ação nacional baseado nos conceitos e nas concepções que

embasam a integração da Educação Profissional da formação geral. Alerta que ao submeter-se às proposições não obrigatórias das novas DCNGEPT, significa colocar em risco a autonomia didático-pedagógica das instituições com relação à criação, oferta e organização curricular comprometendo a identidade da EPT e da RFEPCT.

Como já havia um processo de revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso a partir das orientações do documento Diretrizes Indutoras do CONIF, anterior às novas DCNGEPT, este segundo documento defende que não sejam modificadas as cargas horárias dos cursos para atender a nova normativa. Como justificativa, alega que as 1800 horas destinadas à BNCC “não precisam estar separadas na organização curricular dos cursos, visto que pode-se organizar os itinerários de forma integrada conforme prevê a LDB” (CONIF, 2021a, p.15). No entendimento do CONIF, a proposta de integração defendida pelas novas DCNGEPT, na verdade, é uma reorganização da oferta concomitante e que aí há a exigência legal para que se separe a carga horária destinada à BNCC da carga horária destinada ao curso técnico. Afirma que, na matriz curricular integrada, as 1800 horas da BNCC são atendidas em sua totalidade, podendo, inclusive, ser ampliada já que se busca a integração de fato. Expressa, ainda, a contradição conceitual presente tanto nas novas DCNEM quanto nas novas DCNGEPT, aproveitando uma formulação de currículo mais ampla e desfocada das competências para recomendar a sua incorporação nos PPCs:

Incorporar, em toda e qualquer construção e/ou revisão dos Planos dos Cursos da EPT ofertados, o conceito de CURRÍCULO proposto no artigo 7º das DCNEM e reiterado nas DCNGEPT: “proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais”, contemplando características como contextualização-diversificação-interdisciplinaridade, vivências práticas, vinculação escola mundo do trabalho-prática social, conhecimento socialmente referenciado: “conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho” (CONIF, 2021a, p.16)

A formação continuada é mais uma recomendação deste documento. Propõe-se que, por meio dela, se promova a compreensão das normativas num trabalho formativo consonante com o posicionamento da Rede Federal a respeito do documento. Propõe-se também que, na formação continuada, haja a identificação dos

principais aspectos teóricos-pedagógicos que norteiam a formação integral e integrada a fim de que as instituições da rede mantenham essa perspectiva curricular e formativa e reafirmem sua identidade e a institucionalidade, pois “o momento exige da Rede Federal posições articuladas e pactuadas na busca de construção de um consenso possível sobre qual o melhor caminho para o nosso fortalecimento institucional frente à legislação nacional vigente” (CONIF, 2021a, p.17).

Importante mencionar que o CONIF se manifestou também com relação ao novo PNLD. Foram publicadas duas notas em que reconhece a relevância desta política pública uma vez que o livro didático se constitui um instrumento auxiliar para docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem. A primeira, intitulada *Nota de esclarecimento sobre o PNLD 2021* (CONIF, 2021b), foi publicada em 13 de fevereiro de 2021, no período em que os campi estavam analisando o material para decidir sobre a adesão ao programa e, conforme decisão própria, fazer a escolha do material. Esta nota ressalta que, para o ano de 2021, apenas seriam feitas as escolhas relacionadas às obras relacionadas a Projetos Integradores e Projetos de Vida. O texto inclui as mudanças no PNLD no conjunto da reforma do Ensino Médio e ratifica o compromisso do CONIF com os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e retoma a orientação de que os Projetos Pedagógicos de Curso não devem sofrer modificações para adequação, agora com relação aos livros didáticos. A nota é encerrada com a defesa do CONIF pela publicação de editais de livros didáticos e tecnologias educacionais coerentes com o Ensino Médio Integrado.

Baseado em uma concepção subjetivista, o material de Projeto de Vida parece dedicar-se a criar uma consciência de adaptação às intercorrências de um modelo de produção que se caracteriza cada vez mais pelas incertezas e precariedades para a classe trabalhadora. A adoção do material com essa temática pode demandar dedicação de forma restrita ao que acontece no contexto capitalista. Numa formação integral é o conhecimento de toda a complexidade da conjuntura que instrumentaliza os estudantes a compreender e agir no mundo. Logo, a opção pela adoção desses materiais didáticos contraria a concepção de formação baseada em conhecimentos científicos explicativos da realidade.

A segunda, intitulada “*Conif emite Nota Técnica sobre o PNLD 2021*” e publicada em três de agosto de 2021, faz uma crítica à inclinação desta política às mudanças trazidas pela reforma, pois

[...] marcos regulatórios recentes têm impactado fortemente a estrutura do Programa. Até então, os livros didáticos mantinham a identidade e os pressupostos basilares de campos disciplinares historicamente constituídos e, longe de reproduzirem visões de mundo enclausuradas e segmentadas em matrizes disciplinares, vinham avançando em seu conteúdo programático, bem como na constituição de pontes entre o conhecimento escolar e os inúmeros desafios do mundo contemporâneo. Entretanto, com a Reforma do Ensino Médio, a implementação da Base Nacional Curricular Comum e a conseqüente necessidade de adequações curriculares dos sistemas de ensino nacionais, o PNLD acabou trilhando um novo caminho, colocando em xeque um projeto que, apesar dos desafios inerentes a todos os materiais didáticos, ainda tinha em seu horizonte a opção por uma educação emancipadora (CONIF, 2021c, s.p.).

Há uma manifestação de preocupação quanto à organização e abordagem dos componentes curriculares que se dão por áreas do conhecimento e compõem o objeto 2 do PNLD.

[...] os livros do PNLD, especialmente os relativos ao objeto 2, mostram-se extremamente problemáticos no atendimento aos pressupostos basilares da Rede Federal, comprometendo frontalmente os princípios demandados pela formação integral e de qualidade. Sugerindo uma preocupante indistinção entre o protagonismo e o individualismo competitivo, entre a preparação para o mundo do trabalho e a legitimação de relações precarizadas sob a égide do empreendedorismo, entre a interdisciplinaridade e a dissolução da identidade de saberes historicamente constituídos, as obras parecem não assegurar minimamente uma abordagem capaz de contribuir para a formação humanística, científica e tecnológica de nossos estudantes (CONIF, 2021c, s.p.).

A recomendação que se segue não determina que os *campi* não efetivem a adesão a este material, mas cita essa opção como uma possibilidade. O texto insiste na necessidade do debate no interior das instituições sobre os pressupostos do PNLD, sobre as normativas da reforma do Ensino Médio e seus impactos na sua autonomia e na proposta de educação defendida pela Rede Federal. Ao final, retoma a ideia de que as instituições da Rede Federal produzam materiais didáticos voltados a uma formação ética, crítica e emancipatória.

O conjunto desses documentos do CONIF até aqui analisados revela um posicionamento crítico e de resistência, fundamentado na concepção e nos princípios de educação a que a Rede Federal está baseada. As reflexões e as recomendações constituem um argumento coeso e coerente em defesa do Ensino Médio integrado e do pacto entre as instituições da Rede Federal diante do mesmo objetivo: a formação integral e integrada. No entanto, em junho de 2023, o mesmo conselho, porém com mudanças de membros devido às eleições para reitores, assume uma posição

ambígua com relação à resistência demonstrada anteriormente. Não que o CONIF passe a aceitar sem crítica a reforma, mas não endossa a necessidade de sua revogação. Esse posicionamento está implícito no documento *Proposta do CONIF para condução do processo de reforma do Ensino Médio iniciado em 2013*, publicado em 7 de junho de 2023, em que o Conselho argumenta que os efeitos negativos da reforma estão relacionados pela “condução deficitária, com suporte e instruções ineficazes, por parte dos governos anteriores”, o que possivelmente gerará a “ampliação das desigualdades educacionais” (CONIF, 2023, p.2). O documento tece críticas sobre a falta de diálogo com estudantes e docentes durante todo o processo de encaminhamento da proposta e durante e após a implementação da reforma, sobre o protagonismo das fundações privadas na incorporação de suas propostas, sobre os argumentos utilizados para a aprovação das mudanças, ignorando a realidade de estados e municípios, além da adoção de um novo marco regulatório para a educação que se seguiu. Neste sentido, o documento afirma que o que foi aprovado não foi uma reforma.

[...] O que houve foi uma reformulação curricular de questionável aplicabilidade, que substitui, na prática, a prometida diversidade de alternativas por um conjunto difuso de componentes curriculares, que eventualmente se articulam à formação integral, mas que majoritariamente não possuem nexos sequer com o próprio currículo, sendo fruto da necessidade de se preencher a carga horária de “itinerários formativos”, sem a devida regulação nacional (CONIF, 2023, p. 3).

Como ação, propõe apenas a substituição da Portaria MEC nº 512/2021 que institui o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio por outra com outros prazos. O que seria uma reforma teria um outro momento para discussões mais amplas e, por isso, não defende o Novo Ensino Médio, nem o modelo anterior. Esse também é o discurso das fundações empresariais que apostaram e defenderam a reforma tal como foi aprovada e que defendem apenas alguns ajustes. Não há, portanto, no documento uma postura de enfrentamento ao Novo Ensino Médio, mas uma proposta de futura discussão baseada no diálogo com todos os envolvidos.

Com relação à BNCC, o documento se expressa favorável a uma base curricular comum e a uma parte diversificada que considere as realidades locais nos termos das diretrizes curriculares nacionais, isto, sem ser prescritiva a ponto de padronizar conteúdos. Assim, propõe a revisão da BNCC e a construção de um novo documento. Nesta revisão propõe que sejam reconhecidas as especificidades dos

componentes curriculares criticando a organização curricular em áreas do conhecimento e que seja revista a carga horária para a formação geral, ou seja, não denuncia a fragmentação do ensino reforçando a ideia de divisão entre conhecimentos gerais e itinerários formativos. Propõe também a articulação entre a BNCC e a formação docente mantendo forte influência da primeira sob a segunda. Quanto aos itinerários formativos propõe que os sistemas de ensino regulamentem critérios e metodologias para sua oferta.

O ENEM também é abordado nesse documento de propostas do CONIF. Nele defende-se que o exame seja realizado em uma única etapa e que sejam avaliadas apenas as “competências, habilidades e expectativas de aprendizagens das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular” (CONIF, 2023, p11). Na justificativa há uma crítica severa à existência de uma parte do ENEM destinada aos itinerários formativos que também são criticados enquanto intensificadores da dualidade educacional no Ensino Médio. Dubiamente, na sequência, afirma ser necessária a revisão dos dispositivos que vinculam o planejamento curricular à BNCC para que estes não sejam orientados de forma exclusiva para os exames em larga escala. É certo que a orientação dos exames influenciará o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, o currículo. Isso quer dizer que, enquanto a BNCC existir como um documento prescritivo e que define o que será avaliado nas avaliações externas, ela continuará sendo o norte para o desenvolvimento do currículo.

Ao tratar da formação docente, o documento expressa um posicionamento mais radical: propõe como ação a revogação das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020 e a retomada das DCNs para a formação inicial e continuada definidas na Resolução CNE/CP nº 2/2015. No documento argumenta-se que:

[...] emerge com a aprovação das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, um marco regulatório que procura “higienizar” o processo de formação dos professores trazendo-o para o âmbito estritamente didático-pedagógico e técnico. Sob o “discurso do saber fazer” alicerçado pela “pedagogia das competências”, retira da formação docente a dimensão da formação intelectual, da Educação e da Pedagogia como saberes específicos e a compreensão do professor como sujeito do conhecimento capaz de construir sentidos e estabelecer relações entre os diversos campos do conhecimento, da realidade histórica e social dos estudantes (CONIF, 2023, p. 20).

Percebe-se nas justificativas para as ações propostas pelo documento uma crítica à lógica mercantil a que a educação está submetida, a padronização da formação tanto de estudantes quanto de docentes e a inflexibilização da normativa

decorrente da reforma em decorrência da BNCC. No entanto, as ações propriamente ditas são brandas e não se configuram como uma resistência efetiva, nem mesmo se propõem a mudanças significativas.

As subseções a seguir apresentam a análise de um conjunto de textos que devem ser considerados pelos campi na elaboração e reestruturação dos cursos de Ensino Médio Integrado, para além da legislação em vigor. A primeira subseção apresenta o texto das Diretrizes Indutoras do CONIF e a segunda analisa os documentos disponibilizados por 19 Institutos Federais tendo como base as Diretrizes Indutoras do CONIF.

4.2.1 As Diretrizes Indutoras: o esforço em priorizar o Ensino Médio Integrado

Para reforçar a prioridade da oferta de cursos de Ensino Médio Integrado, bem como alinhar sua oferta nas instituições da RFEPCT, o Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) propôs a elaboração e estabelecimento de diretrizes indutoras, o que foi feito a partir dos estudos do Grupo de Trabalho dos Cursos Integrados. Em seguida, segundo o próprio documento que apresenta as diretrizes indutoras, a proposta foi encaminhada para as instituições da Rede Federal que são vinculadas ao CONIF e apresentada no II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado, que ocorreu em Brasília em 2018 para que fosse discutida e recebesse contribuições. Neste evento, além da reiteração da defesa dos cursos de Ensino Médio Integrado, os participantes manifestaram repúdio à Reforma do Ensino Médio, à BNCC e foi definido que as diretrizes indutoras deveriam ser regulamentadas pelos Conselhos Superiores de cada instituição da RFEPCT até dezembro de 2019.

O documento tece críticas ao currículo do Novo Ensino Médio ao estabelecer uma formação básica rasa e imediata para o trabalho e definir somente a Língua Inglesa como língua estrangeira obrigatória. Esclarece que a oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado segue, após a aprovação da Lei nº 13.415/2017, sendo amparada pela Lei nº 11.892/2008 que, inclusive, determina a destinação de 50% das vagas dos Institutos Federais para cursos técnicos, prioritariamente, para os integrados (BRASIL, 2008). Pontua também que a carga horária destes cursos, definida em seus PPCs, já contempla o mínimo de 3.000 horas definidas pela reforma, assim como a reserva das 1800 horas para atender a BNCC, que Língua Portuguesa e Matemática já são ofertadas em todos os anos dos cursos na quase totalidade dos

PPCs e que os demais componentes curriculares, tais como Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física são importantes para a formação humana integral. Alerta que a distinção da carga horária para a BNCC contraria a concepção de Ensino Médio Integrado que articula conhecimentos básicos e técnicos. Neste sentido, o documento indica que os PPCs não devem ser alterados em função de atender a reforma.

Quanto à oferta de vagas, o documento estabelece que, dos 50% das vagas previstas para os cursos técnicos, 55% sejam destinadas a cursos de Ensino Médio Integrado, incluindo vagas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há, nesse sentido, um avanço na prioridade com relação a esses cursos uma vez que a Lei 11.892/2008, ao determinar que 50% das vagas sejam destinadas ao ensino técnico, inclui as outras formas de oferta, restringindo-se a registrar a condição de prioridade para os cursos integrados sem definição de quantidade. Outro impulsionamento dado neste documento para a ampliação das vagas para os cursos integrados é a diretriz de que essa porcentagem seja atendida, preferencialmente, por todos os *campi*, enquanto a Lei 11.892/2008 refere-se a cada Instituto Federal.

Há também a determinação de revisão dos PPCs até o final do ano de 2021 a fim de que os cursos de Ensino Médio Integrado se baseiem na formação humana integral, nas Diretrizes Institucionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 6/2012). A fim de orientar a organização e o planejamento curricular especifica aspectos importantes a serem previstos nos PPCs, tais como a garantia da oferta de todos os componentes curriculares da formação básica assegurando a articulação e a interdisciplinaridade, a previsão da Prática Profissional Integrada como atividade integradora de diferentes componentes curriculares, articular a formação geral e a formação específica com base no trabalho como princípio educativo e garantir a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos, estabelecer a avaliação formativa, processual, integrada e interdisciplinar. No entanto, em janeiro de 2021, a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 é revogada com a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2021 que apresenta novas diretrizes curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica e que vão de encontro ao conteúdo de sua antecessora. Com isso, a reforma do Ensino Médio vai se impondo e gerando dúvidas e indecisões nos Institutos Federais, pois a concepção de educação trazida é contrária àquela a que estas instituições vêm construindo enquanto formação humana integral.

Voltando às Diretrizes Indutoras do CONIF, no que se referem à duração e carga horária dos cursos de Ensino Médio Integrado, destaca-se a limitação do tempo escolar. Sob o argumento de que uma destinação de excessiva carga horária para as atividades em sala de aula pode comprometer a permanência, o êxito e o envolvimento dos estudantes em projetos pesquisa, extensão e outras ações propostas pelos *campi*, as diretrizes sugerem que se priorize a organização dos cursos, prioritariamente, com duração de três anos. Atentam também para a necessidade de se atender ao número de horas para as habilitações profissionais de acordo com o Catálogo Nacional de cursos Técnicos e que são contempladas nas possibilidades de carga horária estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, quais sejam: 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, definindo 5% como o limite para se ultrapassar a carga horária total do curso.

A limitação da duração e da carga horária dos cursos abrange duas discussões. A primeira, de ordem pedagógica, refere-se à crítica com relação à oferta de cursos de Ensino Médio Integrado chamados de mini engenharias, por ultrapassarem 4.000 horas, exigindo uma dedicação extenuante dos estudantes. A segunda, de ordem financeira, refere-se à adaptação dos cursos à Portaria SETEC/MEC nº 25/2015 (Brasil, 2015c), que definiu conceitos e estabeleceu fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Entre esses cálculos está a equiparação de cursos com durações distintas por meio do Fator de Equiparação de Carga Horária que é calculado pela razão entre a carga horária mínima regulamentada do curso (no caso do Ensino Médio Integrado, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas) e a sua duração em anos, prevista no projeto pedagógico, considerada a carga horária de referência de 800 horas anuais, ou seja:

$$\text{Fator de Equiparação de Carga Horária} = \frac{\text{(carga horária mínima regulamentada)}}{\text{(duração do curso em anos)} \times \text{(800 horas)}}$$

Os diferentes conceitos e fatores desta portaria, já revogada e substituída, tornaram-se referências para a composição da Matriz Orçamentária do CONIF utilizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC para distribuir os recursos provenientes da Lei Orçamentária Anual entre as instituições que fazem parte da RFEPCT. Dessa forma, a limitação do tempo, tanto

no que se refere aos anos de duração dos cursos, quanto a carga horária total deixa de ser avaliada somente sob o aspecto da qualidade de ensino, mas também de provimento de recursos financeiros. A defesa do argumento do uso eficiente do dinheiro público é legítima. No entanto, é preciso observar a que preço essa limitação está sendo atendida e de que forma se dá a organização curricular, principalmente nos cursos que passaram de 4 para 3 anos de duração. Há ainda que se atentar às possibilidades de os Institutos Federais aderirem aos diferentes arranjos curriculares permitidos pela reforma, tais como, as experiências extraescolares ou até mesmo a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) pelos próprios *campi*.

A partir das Diretrizes Indutoras do CONIF, os Institutos Federais foram, então, convocados a construir, por meio do debate institucional, suas diretrizes em defesa dos cursos de Ensino Médio Integrado diante das ameaças instauradas a partir da Reforma do Ensino Médio. O texto do CONIF esclarece que, para a validade e a eficácia das diretrizes, é necessário que haja regulamentação pelos Conselhos Superiores de cada Instituto Federal até dezembro de 2019. A partir de então, os *campi* revisariam seus PPCs até dezembro de 2021. No entanto, em fevereiro de 2023 várias instituições ainda não apresentavam as diretrizes e muitos PPCs permaneciam sem revisões.

4.2.2 As manifestações dos Institutos Federais por meio das orientações a seus *campi*

Foram encontrados documentos elaborados por 21 Institutos Federais. Nem todos intitulam-se Diretrizes Indutoras, porém, a partir de uma leitura dinâmica, foram considerados por remeterem-se ao disposto nas Diretrizes Indutoras do CONIF. O quadro 6 apresenta os códigos referentes a cada Instituto Federal que teve documentos avaliados e são compostos pelas letras IF seguidas de um algarismo. Um instituto (IF 2) apresentou um texto base para a elaboração de suas diretrizes. É um texto que se apresenta construído por uma coletividade expressiva e que compartilha das considerações das Diretrizes Indutoras do CONIF. Aprovado em dezembro de 2022 indica que se desdobrará em diretrizes a partir de 2023. Este texto foi incluído na análise porque traz encaminhamentos bem definidos em contraposição à Reforma do Ensino Médio e que orientam, nesta direção, a construção das diretrizes. O documento de outro Instituto Federal (IF 19), elaborado pela Pró-Reitoria de Ensino em 2021 também foi considerado porque emite orientações enquanto as suas

diretrizes não são aprovadas. Nos sites de alguns Institutos Federais também foram encontradas notícias sobre os encaminhamentos para a elaboração de suas diretrizes indicando que ainda estão em processo de discussão. Dois Institutos Federais apresentaram resoluções a favor do texto do CONIF, sem elaboração própria que foram contabilizados como encontrados, porém não foram avaliados. Outros dois apresentam minutas que não foram consideradas por não serem documentos aprovados e que, somando-se aos demais em que o documento não foi encontrado, totalizaram 17 instituições. O quadro a seguir apresenta os 19 Institutos Federais cujos documentos orientadores formam o *corpus* da análise desta subseção.

QUADRO 6 - DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS ANALISADOS

REGIÃO	INSTITUTO FEDERAL	DOCUMENTO
Centro-Oeste	IF1	Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no âmbito do Instituto Federal 1 Resolução nº 30/2019 – Conselho Superior
	IF2	Texto-base Indutor das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do Instituto Federal 2 Resolução nº 125/2022 - Conselho Superior
	IF3	Diretrizes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal 3 Resolução nº 07/2019 – Conselho Superior
Nordeste	IF4	Diretrizes institucionais para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal 4 Deliberação nº 34/2019 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
	IF5	Orientações Pedagógicas sobre a Reformulação Curricular dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), à luz da Reforma do Ensino Médio Resolução nº 59/2020 – Conselho Superior
	IF6	Diretrizes Indutoras para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Instituto Federal 6 Resolução nº 59/2019 – Conselho Superior
	IF7	Diretrizes Indutoras e Metas para oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal 7 Resolução nº 122/2022 – Conselho Superior
	IF8	Diretrizes Indutoras do Instituto Federal 8 para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio Resolução nº 56/2019 – Conselho Superior
Norte	IF9	Diretrizes Indutoras para o Fortalecimento do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal 9 Resolução nº 40/2019 – Conselho Superior
	IF10	Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal 10 Resolução nº 29/2019 - Conselho Superior

	IF11*	1 Documento Base: Estratégias para Fortalecimento da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Contexto da Lei 13.415/2017 2 Diretrizes para Reorganização dos Cursos Técnicos na Forma Integrada do Instituto Federal 11 Elaboração da Pró-Reitoria de Ensino/2018
	IF12	Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do Instituto Federal 12 Resolução nº 32/2021 – Conselho Superior
	IF13	Diretrizes Curriculares Institucionais para os Cursos Técnicos de Nível Médio do Instituto Federal 13 Resolução nº 62/2020 – Conselho Superior
	IF14	Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no âmbito do Instituto Federal 14 Resolução nº 529/2020 – Conselho Superior
Sudeste	IF15	Diretrizes Institucionais para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal 15 Elaboração da Pró-Reitoria de Ensino/2019
	IF16	Diretrizes Indutoras do Instituto Federal 16 para a oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio e Superior de Tecnologia Resolução nº 157/2022 – Conselho Superior
Sul	IF17	Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal 17 Resolução nº 55/2019 – Conselho Superior
	IF18	Diretrizes para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal 18 Resolução nº 64/2022 – Conselho Superior
	IF19	Orientações curriculares para a manutenção e fortalecimento dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal 19 Elaboração da Pró-Reitoria de Ensino/2021

FONTE: Elaboração da autora.

Nota: * Embora sejam dois documentos, serão contabilizados como apenas um por serem complementares e do mesmo Instituto Federal.

O formato dos textos encontrados varia desde a estrutura similar às das Diretrizes Indutoras do CONIF até documentos que fundamentavam conceitos com revisão bibliográfica ou apresentação de glossário e/ou configura-se como texto-base. Há também os que informam sobre o processo de construção do documento descrevendo a constituição de comissão de elaboração, discussão nos *campi*, mecanismos gerados para a contribuição da comunidade escolar, outros, a equipe de elaboração e, outros, apenas as diretrizes, não sendo possível identificar como se deu esse processo. O processo democrático de gestão qualifica as decisões na medida

em que gera espaço de decisões e ações compartilhadas, além de proporcionar um espaço de estudo e debates conceituais, políticos e estratégicos. Souza (2007) define a gestão democrática como um processo político que envolve as pessoas na identificação de problemas, discussões, deliberações, planejamento, encaminhamentos, acompanhamento, controle e avaliação das ações da instituição. A representatividade dos diversos segmentos torna-se importante porque garante a diversidade de olhares ampliando os aspectos a serem debatidos.

Por meio das informações do quadro 6 é possível observar também que o ano de aprovação e publicação dos documentos varia entre 2018 e 2022, sendo que o prazo dado pelo CONIF era dezembro de 2019 quando ainda era vigente a Resolução CNE/CEB nº. 06/2012. Assim, é importante analisar o impacto da aprovação de sua Resolução substituta, a nº 01/2021, nos seis documentos aprovados a partir do ano de 2021.

Seguindo o processo da Análise Textual Discursiva foram realizadas a desconstrução e a unitarização do corpus investigado e que configuram o primeiro passo do ciclo de análise. Neste momento, lança-se um olhar mais apurado nos detalhes e nas partes que compõem os textos gerando um processo de fragmentação e desconstrução dos mesmos afim de perceber os sentidos “em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido” (Moraes, 2003, p.195) buscando-se “individualizar nesse processo unidades de significado referentes ao fenômeno sob investigação” (Moraes, p.196). Na análise dos documentos orientadores dos Institutos Federais enquanto foi realizada a leitura foram extraídos trechos que apontavam posicionamentos frente as normativas da reforma do Ensino Médio de maneira explícita ou por meio das decisões tomadas a respeito da configuração dos cursos. Esses trechos foram copiados tais como aparecem nos documentos e compuseram uma tabela criada em um arquivo separado em que constava o estado, o Instituto Federal e os excertos dos documentos.

Dessa totalidade de excertos resultantes da desconstrução dos textos foram identificadas as unidades de análise, denominadas por Moraes (2003) também como unidades de significado ou de sentido. O autor relata que estas podem ser definidas a partir de critérios pragmáticos ou semânticos ou ainda de categorias definidas a priori ou de categorias que emergem durante a análise. Tanto a forma de definição das categorias, quanto das unidades de análise, segundo o autor, são construções que se dão de acordo com os objetivos da pesquisa. Nesta pesquisa foram

inicialmente consideradas 10 das 23 diretrizes do CONIF para a construção de unidades de análise, que foram selecionadas por representar pontos nevrálgicos a serem observados nos documentos dos Institutos Federais. Posteriormente, com a análise dos excertos, uma diretriz foi excluída por não representar mudança significativa com relação à reforma. Foram, então, elaboradas naquele mesmo documento separado, 9 tabelas, uma para cada unidade de análise inicial em que constavam os Institutos Federais e os respectivos excertos. Os textos foram retomados várias vezes a fim de complementar os dados e repensar as unidades de análise de maneira que fossem organizadas com base em significados.

Nesse momento também foram retomadas as Diretrizes Indutoras do CONIF para analisar os pontos de convergência e divergência entre ele e os documentos dos Institutos Federais. Como a maioria dos documentos baseou-se na estrutura do texto das Diretrizes Indutoras do CONIF, ainda no levantamento das unidades de análise, tal documento já exerceu influência no olhar para os textos. Ao reforçar o compromisso dos Institutos Federais com a oferta de cursos integrados e a formação integral, as Diretrizes Indutoras do CONIF são descritas em 23 orientações para a organização destes cursos relacionadas a princípios, prazos, porcentagem de oferta, estrutura curricular, carga horária. Destas 23 diretrizes, algumas são amplas ao tratarem de concepções e objetivos e outras são mais específicas e de caráter prescritivo. Para a análise dos documentos foram observadas com mais atenção 9 diretrizes relacionadas às unidades de análise levantadas.

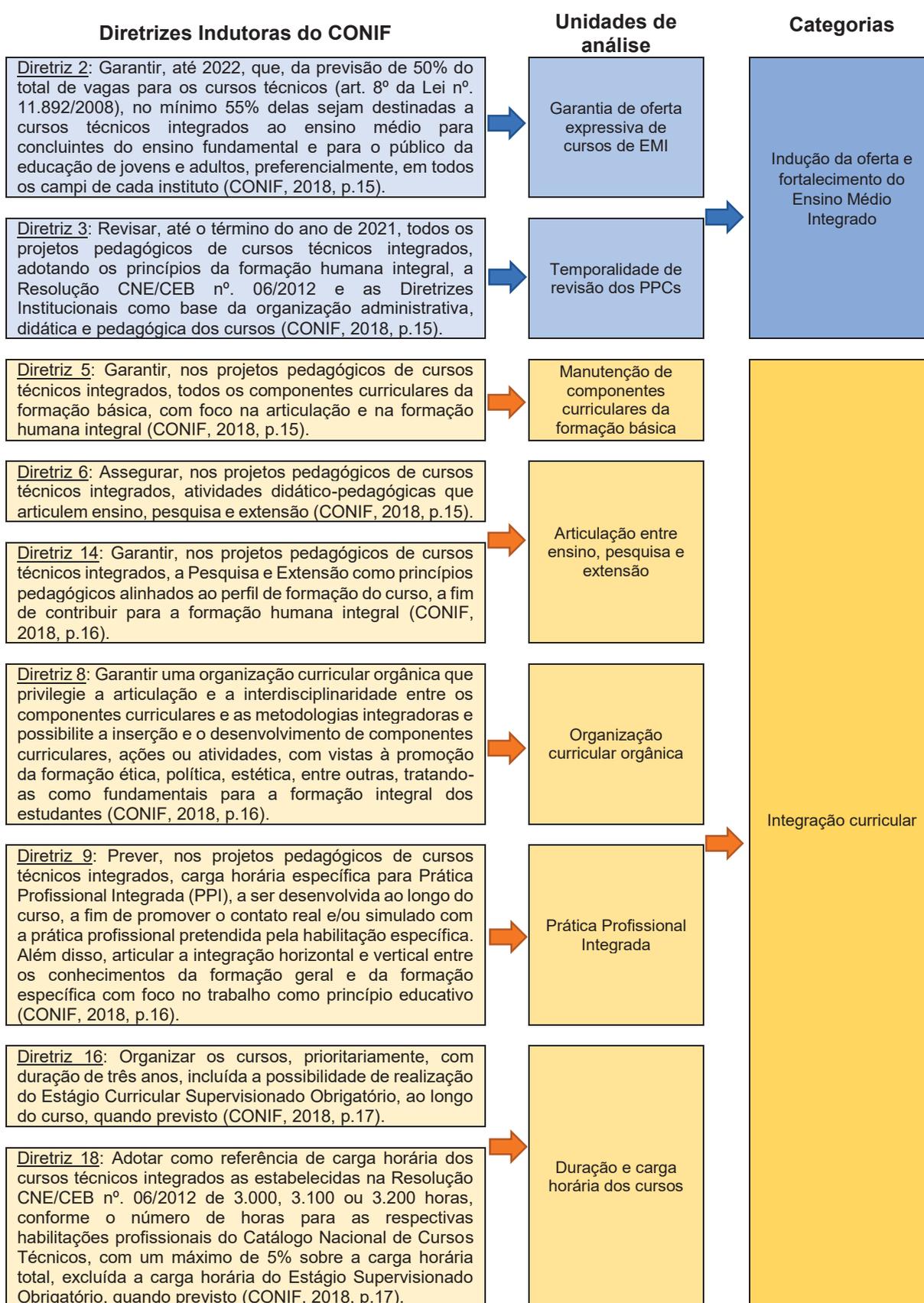
O segundo momento do ciclo de análise é constituído pela categorização. De acordo com Moraes (2003), a categorização é o processo de comparação entre as unidades definidas, de agrupamento de elementos semelhantes e de nomeação precisa das categorias a partir de seu significado. Para o autor, o essencial no processo de categorização é atentar-se para que as categorias representem as informações do *corpus* possibilitando a compreensão tanto dos textos analisados quanto do fenômeno investigado. Dessa forma, ao produzir as categorias para analisar os documentos dos Institutos Federais, as unidades de análise foram reunidas por assuntos mais amplos a fim de que as categorias se tornassem mais abrangentes sem perder a objetividade.

Moraes (2003) atenta para o fato de que os sentidos e significados e também as categorias não se referem a dados prontos a serem extraídos dos textos, mas construídos de forma rigorosa e explicitados de maneira clara e convincente pelo

pesquisador que deve estabelecer relações entre os elementos que compõem as categorias. Dessa forma, como neste momento da pesquisa o fenômeno a ser compreendido relaciona-se aos movimentos de resistência ou adaptação dos Institutos Federais à reforma do Ensino Médio foi definido que a análise se daria sob duas categorias: a indução da oferta e o fortalecimento do Ensino Médio Integrado e a integração curricular.

A figura 3 representa o processo de análise até a elaboração das categorias, isto é, os dois primeiros ciclos da Análise Textual Discursiva.

FIGURA 3 - PROCESSO DE DEFINIÇÃO DE UNIDADES E CATEGORIAS DE ANÁLISE



FONTE: Elaboração da autora.

Na primeira categoria, indução da oferta e o fortalecimento do Ensino Médio Integrado, será analisado o compromisso de cada Instituto Federal com a oferta de cursos de Ensino Médio Integrado expresso na garantia de um percentual mínimo de vagas disponíveis e o atendimento à necessidade de revisão dos PPCs visando reforçar a formação humana integral como a essência desses cursos. A segunda categoria, integração curricular, abrange a discussão sobre todas as unidades de análise levantadas que envolvem a organização curricular, ou seja, o posicionamento sobre a obrigatoriedade dos componentes curriculares da formação básica, a atenção à articulação entre ensino, pesquisa e extensão como uma prática própria dos Institutos Federais na atuação na Educação Básica, na integração curricular que não hierarquize os componentes curriculares, não fragmente os saberes e não isole a formação profissional e, por fim, a definição de carga horária que proporcione condições para a permanência, o êxito e a formação integral.

Após a categorização, o passo seguinte, o terceiro estágio do ciclo da Análise Textual Discursiva, é a construção de um texto, o metatexto, que expressa os significados percebidos nos textos e os argumentos descritivo-interpretativos da compreensão sobre o fenômeno pesquisado a partir dos textos analisados (Moraes, 2003). De acordo com Moraes, neste estágio da análise, a validação das compreensões expressas pelo autor se dá pelas interlocuções teóricas e empíricas, momento este em que o pesquisador exerce seu potencial de teorização. Dessa maneira, na sequência, apresenta-se a análise dos documentos dos Institutos Federais a partir das categorias estabelecidas e realizada à luz das teorias que embasam esta tese.

4.2.2.1 Indução da oferta e fortalecimento do Ensino Médio Integrado

Essa primeira categoria proporciona a análise do esforço dos Institutos Federais presentes nos documentos em garantir o Ensino Médio Integrado como oferta a ser defendida e fortalecida diante do avanço de medidas e que fragmentam a formação proporcionadas pela reforma do Ensino Médio.

Os cursos técnicos de nível médio podem ser ofertados, de acordo com o artigo 36-B da LDB/1996, nas formas articulada ou subsequente ao Ensino Médio. A forma articulada pode se dar de forma integrada (um único curso com formação geral e educação profissional integrados) ou concomitante (dois cursos, o Ensino Médio

com os conhecimentos gerais e outro, feito paralelamente, de educação profissional) conforme o artigo 36-C da mesma lei. Aos Institutos Federais, em sua lei de criação, Lei nº 11.892/2008, determina-se a oferta de, no mínimo, 50% das vagas para cursos técnicos de nível médio para os concluintes do Ensino Fundamental e na modalidade de Jovens e Adultos, sendo a prioridade para os cursos integrados. O caráter de prioridade, no entanto, não é decisivo, mas optativo, o que abre espaço para os cursos subsequentes e concomitantes. Outro aspecto é que a lei infere que a porcentagem de vagas deve ser respeitada por Instituto Federal e não por campus.

A forma integrada de cursos técnicos diferencia-se das outras formas de articulação ao Ensino Médio por ofertar formação geral e formação profissional no mesmo curso, com uma única matrícula. No entanto, a concepção de Ensino Médio Integrado não admite a simples junção das duas formações, mas um processo de complementação em que todos os componentes curriculares que compõem o curso se articulam em busca da formação humana integral. Neste sentido, a organização curricular deve promover aproximações e interação entre os conhecimentos em todos os anos de duração do curso. Busca-se, por meio do Ensino Médio Integrado, a superação da dualidade na oferta da última etapa da Educação Básica que proporciona uma formação intelectual para as classes mais privilegiadas e uma formação manual e técnica para a classe trabalhadora, o que destinaria cada classe para um papel diferenciado no mundo do trabalho e na sociedade em geral.

De acordo com Ramos (2014), um projeto unitário compreende, portanto, o trabalho enquanto princípio educativo entendendo o ser humano como sujeito produtor da sua realidade e da sua história e também o trabalho como prática econômica que garante a existência, produz riquezas e satisfaz necessidades. Historicamente, a formação profissional foi focada na formação para o exercício de uma profissão e, para a autora citada, a formação profissional também deve incorporar os “valores éticos-políticos e os conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Essa forma de oferta integrada foi se constituindo, de acordo com Krawczyk (2012), no contexto da luta pela democratização do Brasil quando houve um intenso movimento a favor da escola pública e do projeto de escola unitária.

A criação dos Institutos Federais alia o compromisso dessa instituição em relação à oferta do Ensino Médio Integrado ao projeto de expansão da Rede Federal que se espalha por meio de seus *campi* pelo interior do Brasil. Isso significa que mais jovens passaram a ter acesso a esses cursos, caracterizando um processo de

democratização da educação. Além disso, a política de cotas beneficia estudantes com deficiência, com baixa renda, indígenas, pretos e pardos, estudantes oriundos de escola pública. De acordo com a PNP (2022), em 2021, das 65.508 vagas regulares realizadas em cursos de Ensino Médio Integrado 31.483 eram vagas de ampla concorrência representando 48,06% do total e 34.025 eram de cotas, ou seja, 51,94%.

O CONIF, por meio da diretriz de número dois, estipula uma porcentagem de 55% dessa reserva de vagas para os cursos integrados, preferencialmente, em todos os *campi*, a fim de induzir a sua oferta (CONIF, 2018). Dos documentos disponíveis de 19 Institutos Federais analisados, oito (IF2, IF5, IF7, IF11, IF13, IF14, IF17, IF19) não definem prazo, nem a meta de número de vagas e, outros seis (IF1, IF6, IF8, IF9, IF10, IF12), reproduzem a mesma diretriz do CONIF. No entanto, desses seis, três (IF1, IF9, IF10) não delimitam que a porcentagem seja reservada por campus, um (IF6) acrescenta à diretriz do CONIF a determinação de que até 2025 o número de vagas em cursos integrados seja o equivalente a 50% do total de vagas, com validade para todos os *campi*. Também delimitando 50% do total de vagas de cada *campi* para cursos integrados, dois Institutos Federais (IF4 e IF18) se distinguem apenas por um (IF4) estipular o prazo no ano de 2023 e o outro (IF18) por não estipular. Há ainda, um (IF15) Instituto Federal que delimita 50% do total de vagas para cursos integrados sem definir se é por campus e um (IF3) determina que em cada campus haja pelo menos um curso integrado, sem delimitar prazo, nem número de vagas. O documento de um Instituto Federal (IF16) chama a atenção por destoar dos demais. Ele reafirma o disposto na Lei nº 11.892/2008 e ainda amplia as formas de oferta de cursos técnicos, incluindo a concomitante intercomplementar possibilitada a partir da Resolução CNE/CP 01/2021.

Observa-se, portanto, que, quanto ao fomento da oferta de cursos de Ensino Médio Integrado apenas nove, ou seja, pouco menos da metade dos documentos analisados assumem esse esforço. Essa é uma diretriz importante na medida em que a reforma do Ensino Médio pode estimular a oferta de cursos concomitantes atendendo a demanda das redes estaduais enquanto gera matrícula para elevar seu orçamento.

Diante desta ameaça foi analisada também a intencionalidade dos Institutos Federais de estimular os *campi* na reformulação de seus PPCs em curto prazo, a fim de firmar o compromisso de elaboração e reestruturação de documentos que tenham

como objetivo a formação humana integral. A diretriz número três do CONIF orienta a:

Revisar, até o término do ano de 2021, todos os projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, adotando os princípios da formação humana integral, a Resolução CNE/CEB nº. 06/2012 e as Diretrizes Institucionais como base da organização administrativa, didática e pedagógica dos cursos (CONIF, 2018, p.15).

Dos documentos analisados, sete (IF2, IF5, IF11, IF13, IF15, IF17, IF19) não determinam prazo para revisão dos PPCs pelos *campi*. Nos que apresentam essa diretriz o prazo de revisão dos documentos varia de acordo com a data de aprovação ou publicação das diretrizes dos Institutos Federais. Dessa forma, sete documentos (IF1, IF3, IF6, IF8, IF9, IF10, IF14) seguem o mesmo prazo do CONIF, incluindo dois Institutos Federais (IF1 e IF14) aprovados em 2020. Um Instituto Federal (IF4) antecipou o prazo para 2019. Os demais documentos, que somam 4 (IF7, IF12, IF16, IF18), aprovados nos anos de 2021 e 2022 estipularam o prazo entre os anos de 2022 e 2026.

Em todos os documentos analisados consta o compromisso com a formação humana integral. Historicamente, o Ensino Médio, ao ofertar a educação profissional, voltava-se à formação de conhecimentos técnicos em detrimento dos conhecimentos gerais. Ao reafirmar a formação humana integral, o CONIF e os Institutos Federais se contrapõem, em termos teóricos, à forma fragmentada do “Novo” Ensino Médio, uma vez que este possibilita a hierarquização de disciplinas, a inserção de conteúdos desvinculados da ciência, instauração de itinerários formativos e oferta de uma formação profissional composta por várias certificações por meio de diferentes atividades. A formação integral exige uma outra configuração de Ensino Médio. Mesmo ofertando a educação profissional é possível ter como horizonte a formação integral, na medida em que se garante uma base unitária para todos os estudantes, organizada por meio do eixo estruturante formado pela ciência, pelo trabalho, pela tecnologia e pela cultura (Moura; Lima Filho; Silva, 2015) opondo-se ao atendimento exclusivo dos interesses mercadológicos. Essa é a proposta dos Institutos Federais:

[...] agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico

para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica (Pacheco, 2011, p.15).

Nesse sentido, há um descompasso com a Resolução CNE/CEB nº. 01/2021 que precisa ser resolvido quando se discute as diretrizes dos Institutos Federais. Na análise, consideram em seus documentos a normativa legal em vigor no momento em que foram aprovadas. Assim, há diferença na fundamentação legal a depender do ano em que houve o trabalho de discussão e aprovação das diretrizes de cada Instituto Federal.

4.2.2.2 Integração curricular

A formação para o pleno desenvolvimento, para que as pessoas exerçam a cidadania e sejam qualificadas para o trabalho tal como determina a Constituição Federal (1988), em seu artigo 205, depende, entre outros fatores, de uma concepção de educação que contemple todos esses aspectos. No caso da última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio Integrado configura-se como uma forma de materializar essa concepção que concebe o termo integrar no “sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (Ciavatta, 2012, p.84).

Ramos (2014) atribui um sentido filosófico à integração voltado à concepção de formação humana que se baseia “na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando a formação omnilateral dos sujeitos” (p.87). Este sentido, segundo a autora, permeia a concepção de Ensino Médio Integrado cuja unidade se estabelece na indissociabilidade entre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Trata-se de compreender que a formação profissional ultrapassa a formação para fazeres específicos e para o preparo para o mercado de trabalho, mas visa formar trabalhadores críticos, autônomos e capazes de compreender as dinâmicas sócioprodutivas. Ramos (2014) está alinhada ao que Ciavatta (2012) teoriza sobre formação integrada e formação humana:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado,

escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (p. 85).

Disso resulta a necessidade de se considerar a multiplicidade de saberes que devem fazer parte da formação. No entanto, forças do mercado defendem, a partir de seus interesses, um aprendizado de ordem prática que atendam a demandas defendidas como competências e habilidades para a atuação no mercado de trabalho. Disto decorre, hoje, a crítica ao excesso de disciplinas e o desinteresse dos jovens com relação ao Ensino Médio expressa pelos defensores da reforma. Ao criticar a política educacional do final da década de 1990, Ramos (2003) já apontava que a escola mudava de função uma vez que deveria substituir a transmissão do saber sistematizado pelo desenvolvimento de competências e que a lógica multidisciplinar era uma lógica de fragmentação do saber.

Se há 30 anos a ideia era substituir disciplinas por competências e habilidades trabalhadas em forma de projetos e temas transversais, hoje, a proposta da reforma do Ensino Médio é selecionar e hierarquizar disciplinas retomando a defesa do desenvolvimento de competências e habilidades num contexto de formação segmentada em itinerários formativos. Retoma-se a luta pela escola como espaço destinado ao acesso ao conhecimento necessário para a vida em todos os seus âmbitos.

[...] O “conhecer” se faz mediante a compreensão de conceitos científicos que são organizados na escola na forma de conteúdos de ensino. A compreensão dos fundamentos que explicam os processos naturais e sociais, o desenvolvimento tecnológico e a produção moderna, possibilitando a aprendizagem significativa e a construção de novos conhecimentos exige os conceitos científicos sejam apreendidos nas suas raízes epistemológicas; isto é, em seus respectivos campos disciplinares (Ramos, 2003, não paginado).

A garantia da oferta de uma formação básica e integral perpassa, neste momento de fragilização do conhecimento científico, pela defesa da manutenção de todos os componentes curriculares que, historicamente, garantem essa formação. O CONIF, em sua diretriz de número cinco estabelece que os PPCs dos cursos técnicos integrados garantam a permanência de todos os componentes curriculares da

formação básica de forma articulada e direcionada à formação humana integral (CONIF, 2018).

Diante da ênfase dada pela Lei 13.415/2017 para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, ao torná-los os únicos obrigatórios para o currículo do Ensino Médio, essa diretriz visa a manutenção de todos os componentes que compõem a última etapa da Educação Básica. Esta é uma condição para que se promova uma formação integral. Em que pese o número elevado de componentes curriculares, a simples eliminação de alguns ou redução drástica de suas cargas horárias, representam uma solução simples que não atribui significado ao Ensino Médio, nem qualidade.

Dos documentos analisados, 14 (IF1, IF2, IF3, IF4, IF6, IF7, IF8, IF9, IF10, IF12, IF14, IF17, IF18, IF19) registram a necessidade de garantir todos os componentes curriculares da formação básica, em consonância com o documento do CONIF. Dois desses Institutos Federais (IF2 e IF18) vão além e reconhecem a importância de adicionar a Língua Espanhola. Outro (IF19) orienta que a distribuição das cargas horárias nas matrizes curriculares dos cursos integrados busque a equidade entre as diferentes áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica). Não há menção da necessidade de se garantir todos os componentes curriculares em documentos de três Institutos Federais (IF5, IF15, IF16). Destes, um documento (IF5) defende a adaptação ao Novo Ensino Médio, ao mesmo tempo que afirma estar em consonância com as Diretrizes do CONIF, o que demonstra ambiguidade no discurso, sem esclarecimento sobre o que isso significa em termos de grade curricular.

Há a identificação do alinhamento da organização curricular à reforma em documentos de dois Institutos Federais (IF11, IF13). Um (IF11) explicita que Sociologia e Filosofia, até então de frequência obrigatória, não o serão mais em todos os anos do Ensino Médio, embora continuem sendo de oferta obrigatória. Sugere que ambos podem ser agrupados em um único componente curricular. Afirma que Artes, Educação Física e Língua Espanhola deverão estar presentes nos currículos podendo ser atribuída a eles outra nomenclatura conforme a forma de integração planejada. Esclarece que os demais componentes podem ser organizados por temas mantendo a mesma nomenclatura das áreas ou arranjos entre eles, com exceção de Matemática e Língua Portuguesa que deverão estar presentes nos três anos do curso. O outro (IF13), embora reconheça que a BNCC não contemple as características dos cursos

integrados, defende que sua adoção é necessária para que os estudantes participem do ENEM. Ao mesmo tempo, defende a formação integral presente no documento do CONIF. Vale destacar que no texto das Diretrizes Indutoras do CONIF, na mesma página em que defende a formação integral afirma-se que

[...] não há que se falar em BNCC nos cursos técnicos integrados, por tratar-se de contrassenso e fragmentação da formação. Além disso, a autonomia didático-pedagógica dos institutos possibilita fundamentar a opção pelo currículo integrado na forma como vem sendo desenvolvido na Rede (CONIF, 2018, p.12).

Observa-se, portanto, que a maioria dos documentos apresenta coerência em relação à defesa da educação integral, pois registram a necessidade de os currículos contemplarem todos os componentes curriculares. Isso não a garante. Porém, a limitação do acesso aos conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento suprime a possibilidade de uma formação mais completa e mais complexa. Os três documentos (IF5, IF15, IF16) que não fazem essa explicitação deixam de apresentar seu posicionamento frente a essa contradição à concepção e aos princípios dos Institutos Federais. Quanto aos dois documentos (IF11, IF13) que não fazem essa defesa observa-se um equívoco conceitual em que, ao mesmo tempo que defendem a formação integral engajam-se na lógica da reforma. Resta entender, o que vai além deste estudo, se isto decorre de uma obediência acrítica à mudança legal ou de posicionamento favorável ao novo direcionamento dado pela reforma ao Ensino Médio.

A proposta de formação dos Institutos Federais baseia-se no tripé ensino, pesquisa e extensão. A indissociabilidade entre essas três ações faz parte da concepção de formação integral, por meio da qual os estudantes se tornem capazes de investigar cientificamente, produzir conhecimentos e desenvolver a autonomia intelectual (Pacheco, 2015). Assim, os cursos de Ensino Médio Integrado, ao basearem-se nesse tripé promovem a antecipação desse processo que, em geral, se dá nos cursos universitários e estabelecem relações com sua comunidade local.

Educar está relacionado ao mundo da vida e espaços de participação política, participação em projetos de extensão e pesquisa, são formas importantes de os alunos dos Institutos Federais de Educação estabelecerem interações qualificadas no espaço escolar/acadêmico e, desse modo, construirão aprendizagens que dificilmente seriam possíveis apenas através dos conteúdos e disciplinas da grade curricular. A tarefa da humanização é essencialmente intersubjetiva, restringir a formação à capacitação técnica

negando a importância desses espaços interativos representa negar a humanização (Zatti, 2016, p.1469).

O esforço das Diretrizes Indutoras do CONIF em reafirmar na diretriz seis a necessidade de atividades que considerem esse tripé (CONIF, 2018) é oportuno diante da minimização, até mesmo, da função ensino ao se observar a preocupação com as avaliações em larga escala e os interesses do mercado do Novo Ensino Médio.

Dos documentos analisados, apenas um (IF11) não expressa a necessidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão enquanto diretriz. Dos outros 18 documentos, 15 (IF1, IF2, IF3, IF4, IF6, IF7, IF8, IF9, IF10, IF12, IF13, IF14, IF17, IF18, IF19) afirmam a necessidade de assegurar, de garantir nos PPCs a necessidade de atividades que promovam a articulação dos elementos desse tripé. Três documentos (IF5, IF15, IF16), embora não orientem sobre essa necessidade de registro, tratam dessa articulação, dois (IF5 e IF16) sugerindo que ela aconteça por meio de projetos e um (IF15) apenas citando a pesquisa e a extensão como parte importante do ato educativo.

Outra preocupação expressa no documento do CONIF (2018) na diretriz 14 é que sejam garantidos nos PPCs dos cursos técnicos integrados a pesquisa e a extensão na condição que estes devem assumir enquanto princípios pedagógicos contribuindo para a formação humana integral. Foi identificado que 12 documentos (IF1, IF2, IF4, IF6, IF7, IF8, IF9, IF10, IF12, IF14, IF16, IF18) apresentam diretriz que orienta a necessidade de se constar, nos PPCs, a pesquisa e a extensão como atividades dos cursos de Ensino Médio Integrado, dois documentos (IF13 e IF17) enfatizam a necessidade de curricularização da pesquisa e da extensão valorizando tais práticas na ação formativa e, outros dois (IF3 e IF11), mencionam essa articulação enquanto princípio. Esses, no entanto, não tratam dessa articulação enquanto diretriz a ser prevista nos PPCs. Um (IF5, IF15) apenas cita a pesquisa e a extensão como atividades importantes no ato educativo. Finalmente, dois (IF5 e IF19) não tratam dessa articulação.

Entende-se que a pesquisa e a extensão deveriam estar presentes em todos os documentos, pois, fazem parte, inclusive das atribuições dos docentes que atuam nos Institutos Federais, devendo estas comporem a carga horária do plano de trabalho destes profissionais. Em que pese sua atuação também em cursos superiores ofertados pelos Institutos Federais no seu processo de verticalização isso não significa que tais atividades se destinem apenas a esse nível de ensino. Pelo contrário, a

verticalização implica uma atuação que pode envolver ações que possibilitem a interlocução entre estudantes dos diferentes cursos promovendo rica interação por meio de projetos de pesquisa e extensão. Vale destacar ainda que há disponibilização de bolsas acadêmicas destinadas para estudantes que têm interesse e bom desempenho escolar e também para estudantes em vulnerabilidade social que podem ser beneficiados financeiramente ao atuarem em projetos dessa natureza. Assim, compreende-se que a preocupação e uma orientação mais detalhada assinalariam o compromisso com a oferta desses projetos e com a efetiva articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Quanto à organização curricular, o CONIF (2018), em sua diretriz número oito orienta a:

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

Na busca pela superação da fragmentação do conhecimento a interdisciplinaridade constitui-se um princípio pedagógico indispensável para a formação integral. A conexão com a realidade, a atribuição do sentido ao que se é aprendido se faz por meio da inter-relação entre as ciências cujo trato estritamente disciplinar não dá conta de estabelecer.

A interdisciplinaridade, compreendida como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade. A interdisciplinaridade não toma a fragmentação disciplinar como uma patologia. Este conceito de interdisciplinaridade pressupõe que é na totalidade dinâmica que os construtos particulares se fazem verdade (Frigotto; Araújo, 2018, p.259).

Dos documentos orientadores analisados, 12 (IF1, IF2, IF3, IF4, IF6, IF8, IF9, IF10, IF12, IF14, IF16, IF18) reproduzem literalmente a diretriz do CONIF ou a apresentam de maneira similar. Não há nenhuma menção, em um documento (IF13). Em 5 documentos (IF5, IF7, IF11, IF15, IF17) há uma ênfase na importância da interdisciplinaridade sem, no entanto, destacar esse princípio como orientador da organização curricular a ser pensado durante a elaboração ou reestruturação dos

PPCs. Por último, um documento (IF19) refere-se à interdisciplinaridade ao defender que, para o planejamento de projetos interdisciplinares e/ou integradores devem ser preservadas as áreas de conhecimento e os componentes curriculares que proporcionem esses projetos e que fortaleçam o currículo integrado e a formação integral.

Enquanto cursos de educação profissional, os cursos de Ensino Médio Integrado, numa concepção de formação humana integral, também devem articular formação geral e formação para determinada habilitação. A orientação do CONIF (2018) em sua diretriz de número nove é que os PPCs apresentem carga horária específica para a Prática Profissional Integrada (PPI), a fim de proporcionar aos estudantes o contato com a prática profissional, além de “articular a integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação geral e da formação específica com foco no trabalho como princípio educativo (p.16).

O documento do CONIF esclarece que a Prática Profissional Integrada não é concebida como um componente curricular, mas sim uma metodologia de trabalho, uma atividade interdisciplinar que conta com a carga horária de diferentes componentes curriculares cujo objetivo é promover a articulação entre os diversos conhecimentos, propiciar a flexibilização curricular e ampliar o diálogo entre diferentes áreas de formação (CONIF, 2018). Assim entendida, essa atividade se ampara em uma concepção de formação profissional que vai além do domínio de habilidades técnicas, envolvendo a contextualização da formação, sua relação com o mundo do trabalho e a problematização de aspectos sociais, econômicos, culturais.

Tal como afirma Ramos (2014), os processos de produção se constituem partes da realidade nos seus aspectos econômico, social, ambiental, histórico, político, cultural e são compreendidos a partir da relação estabelecida com a totalidade. Desse modo, a Prática Profissional Integrada pode contribuir com a articulação entre formação geral e formação profissional, por meio da qual a atuação profissional seja problematizada sob os diversos aspectos da realidade envolvendo diferentes componentes curriculares.

[...] a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro. Os professores de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc. podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas

áreas profissionais na perspectiva da totalidade e na sua historicidade (Ramos, 2014, p.98).

Outro aspecto a ser destacado é que a Prática Profissional entendida como metodologia e não como componente curricular favorece a relação teoria x prática, indispensável para a compreensão da realidade em geral, e do mundo do trabalho, pois,

[...] a teórica, que se mantém no plano da reflexão, e a prática, que se mantém no plano dos fazeres. Não há prática que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva e, portanto, por alguma atividade teórica. A atividade teórica só existe a partir e em relação com a prática; não há pensamento fora da ação humana, pois a consciência e as concepções se formulam por meio do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram (Kuenzer, 2017, p.343).

A formação integral, pois, exige esse diálogo curricular em direção ao estabelecimento de sentido para os saberes e a superação da fragmentação e hierarquização ente os componentes curriculares. Esse é o caminho para o atendimento constitucional de uma formação que prepare para a cidadania, para o mundo do trabalho e para a vida.

Há, em 14 documentos orientadores analisados (IF1, IF2, IF3, IF4, IF6, IF7, IF8, IF9, IF10, IF12, IF13, IF14, IF17, IF18), a menção sobre a Prática Profissional Integrada. Desses, em 9 (IF1, IF3, IF6, IF7, IF8, IF9, IF10, IF12, IF14) há uma redação igual ou muito similar ao documento do CONIF, o que demonstra concordância total com essa diretriz. Outros 3 (IF2, IF17 e IF18) reconhecem a sua importância, mas não enfatizam a destinação de carga horária. Um dos documentos (IF4) orienta que ela faça parte das 200 horas a serem distribuídas durante os três anos de curso da carga horária da Prática Profissional totalizada por outras diversas atividades. Outro (IF13) define que ela deve compor, no mínimo, 20% da carga horária total do curso, excetuando o estágio obrigatório. Há, assim, uma preocupação, nesses documentos, de que a prática profissional não esteja voltada exclusivamente ao exercício de uma ocupação, mas favorece um processo de formação atento ao contexto do mundo do trabalho e da vida. Outros 5 documentos (IF5, IF11, IF15, IF16, IF19) não orientam quanto à forma de como se dará a Prática Profissional Integrada.

A organização temporal de um curso também se apresenta como elemento importante em sua caracterização. Planejar a distribuição das atividades a serem desenvolvidas, considerar as possibilidades dos *campi*, as necessidades dos

estudantes e as oportunidades que o curso oferece intra e extraescolar precisam ser levados em conta na definição do tempo escolar.

Conforme já mencionado, a delimitação do CONIF de 3 anos como prioritária para os cursos de Ensino Médio Integrado em sua diretriz 16 vai além da discussão pedagógica e atinge a questão do financiamento. Identificar o peso desses dois fatores torna-se complexo tendo como *corpus* de análise somente os documentos delimitados neste trabalho, uma vez que, neles, ou as diretrizes são registradas sinteticamente, sem argumentação, ou a discussão se dá somente no âmbito pedagógico, tais como considerar as condições adequadas de ensino, a atratividade dos cursos considerando a comparação com a duração dos cursos nas outras redes de ensino, o tempo como fator de evasão, a facilitação para a participação dos estudantes nas atividades de pesquisa e extensão.

Observa-se que 14 (IF1, IF3, IF4, IF5, IF6, IF7, IF8, IF9, IF10, IF11, IF12, IF13, IF14, IF15) documentos orientadores indicam a duração de 3 anos, isto é, a maioria. Desses, 10 (IF1, IF6, IF7, IF8, IF9, IF10, IF12, IF14, IF15) especificam que essa duração é prioritária, cinco (IF3, IF4, IF5, IF11, IF13) excluem essa condição orientando que os cursos devem ter essa duração e um (IF17) não trata dessa questão, mas, ao final do documento afirma corroborar com as Diretrizes Indutoras do CONIF e as anexa na sequência. Os documentos de dois Institutos Federais (IF18 e IF19) registram a possibilidade de escolha, por parte dos *campi*, da duração dos cursos entre 3 ou 4 anos. Outros dois (IF2 e IF16) não apresentam diretriz a respeito dessa questão. Há, portanto, uma tendência maior para a prioridade da definição de cursos de 3 anos não sendo possível inferir, por meio do conjunto dos documentos, se esse posicionamento se fundamenta na questão orçamentária ou pedagógica ou ainda em ambos.

A duração longitudinal, isto, é a duração em anos do curso, a carga horária total do curso, a jornada escolar no dia a dia são questões que geram controversos e diferentes posicionamentos diante dos diversos aspectos envolvidos, tais como: o atendimento à legislação, a organização curricular, o funcionamento interno da escola, a estrutura e os servidores disponíveis, acesso ao transporte e alimentação, condições individuais de o estudante permanecer na escola bem como a sua saúde mental. São aspectos que exercem importante influência no processo de inclusão, na permanência e no êxito dos discentes.

Ao discorrer sobre a quantidade e a racionalidade do tempo de escola, Cavaliere (2002) afirma que a organização do tempo escolar, além das questões de ensino e aprendizagem, acaba por condicionar a vida extraescolar envolvendo, por exemplo, o sono, a alimentação, a convivência familiar, os deslocamentos. A autora também destaca as expectativas ou projetos e de sociedade como fatores de interferência na definição do tempo de escola uma vez que:

[...] o modo de encará-lo apresenta diferenças entre as sociedades e, também, internamente à cada sociedade. Nelas, são facilmente perceptíveis as variações nos níveis de adesão das diferentes classes e segmentos de classe em relação à escola e sua racionalidade organizacional. Por isso, lidar com o tempo de escola, ou seja, alterá-lo, reduzi-lo, ampliá-lo, não é mero acerto técnico, mas ação com implicações político-culturais de grande alcance (Cavaliere, 2002, p.4).

Em se tratando de tempo escolar ampliado, a autora destaca a importância da incorporação de uma nova lógica de sua organização que proporcione vivências multidimensionais, experiências e saberes que, muitas vezes, não se fazem presentes na grade horária padronizada e que são essenciais aos processos coletivos e individuais de emancipação. No caso do Ensino Médio Integrado, oportunizar aos estudantes o acesso a todas as possibilidades de vivências e aprendizados que os Institutos Federais podem oferecer demanda, a proposição de um curso que possibilite a organização do tempo e o nível de comprometimento da rotina diária como condições de desenvolvimento também da autonomia de suas escolhas e não somente do cumprimento de horários exaustivos e pré-determinados, essencialmente ocupado por aulas.

A organização do tempo escolar nos Institutos Federais apresenta uma grande variação diante das possibilidades desse modelo de instituição escolar. A possibilidade de ir além das aulas e participar de projetos de pesquisa, de extensão, estágio, atividades culturais, esportivas, sociais, tão importantes para a formação integral da juventude exige a atenção quanto à forma de destinação do tempo para atividades programadas, para as atividades que possam fazer parte das escolhas dos estudantes e também promover o tempo livre.

O CONIF (2018), em sua diretriz número 18, orienta:

Adotar como referência de carga horária dos cursos técnicos integrados as estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº. 06/2012 de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações

profissionais do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, com um máximo de 5% sobre a carga horária total, excluída a carga horária do Estágio Supervisionado Obrigatório, quando previsto (CONIF, 2018, p.17).

Esta diretriz apresentou diversas variações nos documentos porque, para compreender o impacto da reforma do Ensino Médio, também foi analisada a adesão a educação a distância. Na medida em que o assunto não é contemplado nas Diretrizes Indutoras do CONIF, pode-se tanto inferir que há uma posição contrária quanto favorável da rede em adotar essa modalidade de ensino nos cursos de Ensino Médio Integrado. Assim, foi observado que vários documentos se posicionaram favoráveis e/ou indicaram possibilidades de seu uso diante do fato de que a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 estabelece que o ensino a distância pode compor até 20% da carga horária total do Ensino Médio diurno. Por isso, foi considerado importante analisar o posicionamento dos Institutos Federais com relação a educação a distância na formulação de suas orientações aos *campi*.

Dos documentos analisados, sete (IF1, IF6, IF8, IF9, IF10, IF12, IF14) adotaram a redação do CONIF ou muito similar, para essa diretriz. Destes, um (IF6) possibilita a ampliação da carga horária em, no máximo, 10% da carga horária total e outro (IF14) não faz nenhuma delimitação.

Um documento (IF18) distingue-se dessa diretriz do CONIF em três aspectos: orienta a prioridade para cursos de quatro anos, delimita a ampliação da carga horária em, no máximo, 10% da carga horária total e inclui na carga horária total a carga horária do estágio supervisionado obrigatório, quando previsto. O argumento para a prioridade de organização dos cursos em quatro anos é oportunizar a participação dos estudantes em atividades de pesquisa, extensão e estágio a partir da organização temporal que permita que as aulas se concentrem em um período. O documento orienta que, caso seja decidido que curso aconteça em tempo integral, o campus deve apresentar a garantia de alimentação e transporte evidenciando a possibilidade de permanência dos estudantes no campus para além de um turno. Quanto à carga horária, inclui-se o estágio obrigatório, quando este for parte constitutiva da formação, no máximo de 10%, impedindo que se amplie ainda mais o tempo do curso.

Apresentam orientação similar, mas considerando que parte da carga horária seja ofertada a distância, os documentos de cinco Institutos Federais (IF3, IF4, IF11, IF15, IF19). Cada um destes cinco documentos expressa sua orientação de maneira específica. Assim, um (IF11) repete a orientação do CONIF sem, no entanto, margem

máxima de carga horária e recomendando 20% da carga horária do curso de modo a distância. Dois (IF3 e IF4) também possibilitam a oferta de 20% a distância, sendo que um (IF3) contabiliza essa porcentagem em relação à carga horária de cada disciplina e o outro (IF4) considera que ela pode ser utilizada parcial ou totalmente em cada componente curricular. Outros dois (IF15 e IF19) não tratam de limites de carga horária para essa modalidade. Um (IF15) afirma que o ensino híbrido é desejável já que flexibiliza o tempo de estudo e, o outro (IF19), afirma que a oferta a distância de parte da carga horária deve ser utilizada em casos excepcionais conforme resolução própria do respectivo Instituto Federal.

Há ainda um documento (IF7) que vai de encontro à diretriz do CONIF com relação à carga horária, pois além de sugerir duas propostas de organização curricular que incluem a possibilidade de oferta de parte da carga horária a distância e também atenta para a destinação de, no máximo, 1.800 horas para a formação geral. Este mesmo documento adota como referência a Resolução CNE/CEB nº 01/2021 que determina o mínimo de 3.000 horas, como carga horária mínima, conforme o número de horas determinadas para as habilitações profissionais do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, com um máximo de 5% sobre a carga horária total. Outro documento (IF16) que também define o máximo de 1.800 horas para a formação geral e o mínimo de 3.000 horas para o curso recomenda que o máximo não ultrapasse 3.400 horas, além da possibilidade de os PPCs preverem oferta de carga horária semipresencial.

Há ainda 4 documentos (IF2, IF5, IF13, IF17) que não trazem a definição da carga horária dos cursos. Desses, um (IF2) orienta não ser necessário atender ao disposto na Resolução CNE/CEB nº 01/2021 quanto à limitação na carga horária da base comum, argumentando a favor da integração curricular e da formação humana integral. Outro (IF5) vai no sentido contrário ao defender um currículo flexível, com uma base comum baseada nas áreas definidas pela BNCC limitadas a 1.800 horas. Dos outros dois, um (IF13) se refere apenas à possibilidade de oferta de até 20% da carga horária do curso a distância e o outro (IF17) ressalta que se deve evitar cargas horárias elevadas.

Observa-se que quanto à definição de carga horária e da modalidade de oferta uma menor concordância com a diretriz do CONIF. A ausência dessa orientação ou a explicitação de adequação à reforma comprometem o compromisso com a formação integral e integrada já que abrem espaço para a precarização do ensino via limitações temporais para o trabalho com os diferentes saberes. Destaca-se também a abertura

para a educação a distância em instituições que possuem infraestrutura melhores, servidores com formação em mestrado, doutorado e pós-doutorado, mas que aderem ao distanciamento com relação ao estudante.

A educação a distância insere-se no conjunto de medidas da reforma do Ensino Médio que objetivam a flexibilização curricular que, de acordo com Kuenzer (2017), critica o academicismo, reduz a necessidade de domínio da teoria, valoriza a interlocução dos estudantes nas redes e a utilização das tecnologias, concepção essa localizada no campo das teorias pós-modernas por meio das quais:

[...] o conhecimento é uma impossibilidade histórica, uma vez que ao pensamento humano é impossível apreender a realidade, porque está demarcado por diversidades culturais; assim, as interpretações são diversas, sendo verdadeiras apenas no contexto cultural que lhes deu origem. O que há são interpretações, narrativas atreladas à prática cotidiana, reduzindo-se o conhecimento à linguagem, do que decorre que a teoria se constrói mediante o embate de discursos intersubjetivos, no âmbito da superestrutura; ou seja, pelo confronto de discursos, e não pelo confronto entre pensamento e materialidade (p. 344).

A educação a distância permitida pela reforma do Ensino Médio ainda na Educação Básica afasta, portanto, a possibilidade de uma apropriação mais significativa do conhecimento uma vez que isso requer um contato mais aprofundado, a reflexão, o questionamento que tem lugar privilegiado na relação professor-estudante e entre estudantes. Além disso, fragiliza o processo de aprendizagem de estudantes que ainda estão em processo de desenvolvimento da autonomia.

O quadro 7 apresenta a síntese do que foi levantado sobre as categorias e unidades de análise dos documentos disponíveis dos Institutos Federais que derivam das Diretrizes Indutoras do CONIF.

QUADRO 7 – SÍNTESE DO ESTUDO DAS CATEGORIAS E DAS UNIDADES DE ANÁLISE

CATEGORIAS	Indução da oferta e fortalecimento do Ensino Médio Integrado		Integração curricular				
	Garantia de oferta expressiva de cursos de EMI	Temporalidade de revisão dos PPCs	Manutenção de componentes curriculares da formação básica	Articulação entre ensino, pesquisa e extensão	Organização curricular orgânica	Prática Profissional Integrada	Duração e carga horária dos cursos
IF1							
IF2							
IF3							
IF4							
IF5							
IF6							
IF7							
IF8							
IF9							
IF10							
IF11							
IF12							
IF13							
IF14							
IF15							
IF16							
IF17							
IF18							
IF19							

Legenda: Contemplou Contemplou parcialmente Não contemplou Divergiu

FONTE: Elaboração da autora.

Observa-se que, em geral, há concordância entre os documentos investigados e as Diretrizes do CONIF. No entanto, em aspectos estratégicos há divergências ou ausência de definições mais consistentes em defesa dos cursos integrados, seja no número de vagas, seja na organização curricular. Vale destacar que a unidade de análise “temporalidade de revisão dos PPCs” pode ter sofrido o impacto do período da pandemia em que demandas mais urgentes se impuseram. É, portanto, a unidade que parece ser menos importante enquanto convergência ou não com o documento do CONIF. Ela foi analisada para se entender o contexto da produção dos documentos enquanto a reforma do Ensino Médio se dava em normativas que foram sendo aprovadas até 2021. Os Institutos Federais que mais se distanciaram das Diretrizes do CONIF foram o IF5, o IF11 e o IF15.

Depreende-se que o ponto nevrálgico de impacto da reforma encontra-se na garantia no número de vagas para os cursos integrados, na garantia de equidade de todos os componentes curriculares até então contemplados, na definição da carga

horária dos cursos, e na utilização de parte dela por educação à distância. A provável motivação consiste na disponibilidade de recursos financeiros, já que tais ações barateiam o processo de ensino.

4.2.3 Os PPCs: identificando o impacto da reforma nos cursos analisados

O PPC é o documento de identidade dos cursos. Nele estão as principais informações que possibilitam compreender a finalidade e o funcionamento do processo formativo. Ele apresenta, pois, em suas informações concepções, categorias e princípios que podem ou não estar explicitadas em seu texto, mas que sempre transparecem nas escolhas feitas pela coletividade que o elabora.

Neste estudo, interessa identificar e discorrer sobre os aspectos de resistência e de adesão à reforma do Ensino Médio nas escolhas que vão desde o discurso textual até o desenho da matriz curricular. Esse caráter qualitativo da pesquisa demanda a compreensão da trajetória das orientações emanadas, desde as normativas, passando pelas diretrizes do CONIF e dos Institutos Federais e chegando nos PPCs. Para o processo de definição das unidades e das categorias de análise foram retomados os principais elementos que podem indicar o posicionamento dos *campi* cujos PPCs foram analisados diante do Novo Ensino Médio e toda pressão imposta em seus documentos.

Definida a amostra de PPCs a partir dos critérios já explicitados, os textos estão organizados na ordem das regiões brasileiras a que pertencem e identificados pelos códigos com as letras iniciais dos Projeto Pedagógico de Curso seguidas de numeral que indica a sequência numérica.

QUADRO 8 – PPCS ANALISADOS

REGIÃO BRASILEIRA	PPC	IF	DOCUMENTO
CENTRO-OESTE	PPC1	IF3	Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio - 2022
NORDESTE	PPC2	IF7	Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio - 2022
NORTE	PPC3	IF12	Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática - 2021
SUDESTE	PPC4	IF16	Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio - 2022
SUL	PP5	IF18	Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Informática – forma de oferta: integrado - 2022

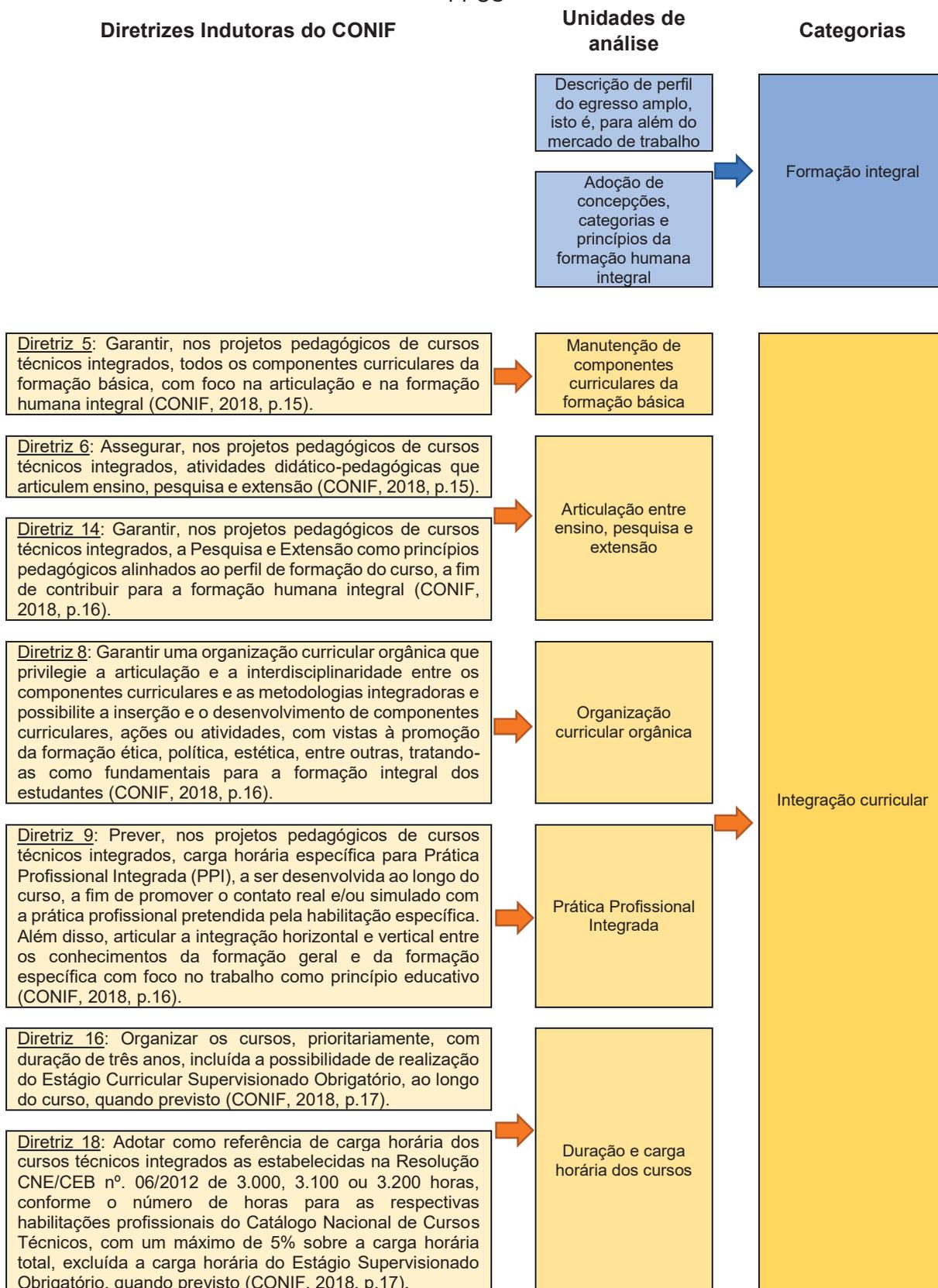
FONTE: Elaboração da autora.

Retomando o processo da Análise Textual Discursiva foram realizadas a desconstrução e a unitarização dos documentos investigados. No entanto, para análise deste *corpus* foi tomada a decisão de estabelecer a continuidade na investigação nos mesmos parâmetros da análise dos documentos orientadores anteriormente realizada. Por isso, optou-se pela adequação das categorias e unidades de análise, mantendo-se a maior parte dos elementos possível para que se observasse a continuidade ou não das orientações dos primeiros documentos até os PPCs.

O primeiro passo foi a realização da leitura do primeiro PPC. Durante a revisão das unidades de análise e da categorização nessa primeira leitura foi observada a necessidade de substituir a categoria “Indução da oferta e fortalecimento do Ensino Médio Integrado” e as unidades de análise “Garantia de oferta expressiva de cursos de EMI” e “Temporalidade de revisão dos PPCs” pela categoria “Formação integral” composta pelas unidades de análise “Descrição de perfil do egresso amplo, isto é, para além do mercado de trabalho” e “Adoção de concepções, categorias e princípios da formação humana integral”. Também se decidiu pela manutenção das diretrizes do CONIF na segunda categoria para a análise longitudinal dos documentos. A figura 4 representa o processo de análise nos dois primeiros ciclos da Análise Textual Discursiva.

A análise será expressa na teorização de cada PPC sob a ênfase, então da análise qualitativa.

FIGURA 4 - PROCESSO DE DEFINIÇÃO DE UNIDADES E CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS PPCS



FONTE: Elaboração da autora.

Quanto aos *campi* a que pertencem esses PPCs, três (PPC1, PPC2 e PPC4) são de origem de instituições que existem há décadas e pertenciam a RFEPCT ante da Lei nº11.892/2008 e dois (PPC3 e PPC5) foram criados em 2010, já enquanto Institutos Federais.

4.2.3.1 A formação Integral nos PPCs

A partir da análise da categoria “formação integral” observou-se que, em linhas gerais, os textos se hibridizam, ora voltando-se aos critérios de formação para o exercício de uma profissão, ora assumindo conceituações, categorias e princípios pertencentes à formação humana integral. Em geral, preocupação em enfatizar a formação integral em que os estudantes sejam formados para uma leitura e uma ação crítica e consciente no mundo. No entanto, quando o texto trata do perfil do egresso e dos objetivos do curso os PPCs 1, 3 e 4 voltam-se a critérios dirigidos à formação do sujeito apenas enquanto técnico e elencando elenca ações restritas ao mercado de trabalho, que devem ser de seu domínio. Já os PPCs 2 e 5 estabelecem um perfil mais amplo que contempla uma formação mais integral.

A influência neoliberal está presente neste direcionamento do processo formativo. Brown, em seu livro *Cidadania sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade* (2018), contribui com a discussão a respeito da racionalidade política neoliberal que, mediante o processo de economização, considera as pessoas como atores do mercado. Para a autora, a economização neoliberal atinge a vida política e social transformando as pessoas em capital humano em diferentes esferas, isto é, de si mesmas, passando por empresas e chegando até organizações pós-nacionais citando o exemplo da União Europeia.

Brown (2017), ao criticar a subjugação neoliberal do *homo politicus* (indivíduo motivado pela e para soberania popular e individual potencial combatente da hegemonia da racionalidade do neoliberalismo) pelo *homo oeconomicus* (tornado capital humano subordinado ao crescimento macroeconômico ao qual deve alinhar-se e, inclusive, sacrificar-se), infere que a economização de todas as esferas da vida reduz drasticamente o exercício da liberdade política e econômica limitando a soberania dos Estados e dos indivíduos que tornam-se subalternos às normas e condutas do mercado.

A hegemonia do homo oeconomicus e a “economização” neoliberal do político transformam tanto o Estado quanto o cidadão, visto que ambos se convertem, em identidade e conduta, de figuras da soberania política para figuras de firmas financeirizadas. Esta conversão, por seu turno, produz duas reorientações significativas: por um lado, ela reorienta a relação do sujeito consigo mesmo e sua liberdade. Ao invés de se tornar um ser de poder e interesse, o Eu se torna capital para ser investido e melhorado conforme normas e critérios específicos e conforme insumos disponíveis. Por outro lado, esta conversão reorienta a relação do Estado com o cidadão. Os cidadãos não são mais os elementos constituintes mais importantes da soberania, membros do público, ou mesmo portadores de direitos. Em vez disso, enquanto capital humano, eles podem contribuir ou ser um peso para o crescimento econômico; podem ser objetos de investimento ou de desinvestimento, a depender de seu potencial para a melhoria do PIB (Brown, 2017, p.282, grifos da autora).

O hibridismo também é verificado quando se retomam políticas educacionais da década de 1990, O PPC1 ao abordar o sistema de avaliação, o texto se dirige exclusivamente às competências profissionais e retoma os pilares da educação da UNESCO afirmando que “deve ser considerada a apropriação das bases conceituais como novo conhecimento (saber), o desenvolvimento de habilidades (fazer) e a subjetividade do discente (ser)” (PPC1, 2022, p.43). Ainda rememorando a política educacional da década de 1990, o PPC cita os temas transversais dos PCNs que devem ser abordados durante o curso, quais sejam: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, direitos humanos, além de temas transversais locais/específicos, no contexto regional.

Coerente com o discurso do mercado de trabalho sob a lógica da produção flexível o PPC2 elenca também a necessidade de continuar aprendendo após sua formação escolar, de adaptar-se e flexibilizar-se diante das mudanças no mundo do trabalho. A polivalência no trabalho modifica a direção da formação especializada que restringe o trabalho em uma atividade parcial para uma formação que torne o trabalhador flexível, capaz de adaptar-se a diversas funções e também às constantes transformações e inovações tecnológicas. É preciso, então, que além dos saberes, o comportamento seja adaptável gerando subjetividades compatíveis ao que pede a nova forma de produção e acumulação que também se refletem na vida social (Kuenzer; Grabowsk, 2016).

Em termos de uma educação formal, habilidades intelectivas como selecionar e relacionar informações em vários níveis de complexidade, desenvolver conhecimento por simbolização, acesso a recursos de informática e o domínio, ao menos básico, de línguas estrangeiras, passaram a ser exigências à medida que o uso de equipamentos de alta precisão técnica foi cada vez mais difundido. Daí a importância da ampliação da escolaridade em

nível básico e mesmo em nível superior, complementada por cursos de capacitação que ofertem saberes-fazeres técnicos específicos demandados pelo mercado de trabalho, geralmente oferecidos nas modalidades à distância. (Antunes; Pinto, 2018, p.84).

É incontestável a necessidade de constante atualização. No entanto, a crítica feita refere-se à responsabilização do indivíduo quanto ao seu sucesso profissional, à sua empregabilidade que dependem também de fatores de toda a conjuntura social e econômica da sociedade. A educação, processo que também é permeado por valores, torna-se campo de disputa, pois também é mecanismo de construção de subjetividade. O mercado passa a demandar do processo educacional o desenvolvimento de competências para que o trabalhador seja capaz de resolver problemas e de aprender ao longo da vida superando a ideia anterior da necessidade de uma formação especializada (Kuenzer, 2007; Kuenzer; Grabowsk, 2016).

O PPC3 afirma que a concepção pedagógica se baseia no contínuo aprender, citando os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Isso, de acordo com o PPC3, garante “a formação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado ao indivíduo e à coletividade” (PPC3, 2022, p.20).

Os quatro pilares da educação também são retomados pelo PPC4 que relaciona, ainda, a necessidade de que o raciocínio lógico esteja voltado à resolução de problemas cotidianos numa clara perspectiva utilitária da educação. No texto sobre ensino, pesquisa e extensão afirma-se que os procedimentos didáticos-pedagógicos auxiliarão os estudantes “nas suas construções intelectuais, procedimentos e atitudes” (PPC, 2022, p.43), vocabulário este que também remete às políticas educacionais dos anos de 1990 e que estavam relacionados ao desenvolvimento de competências e habilidades.

Nos objetivos do curso, é evidente a ênfase dada à formação voltada ao mercado de trabalho. O fato de ser um curso que habilite profissionalmente não pode reduzir-se a esse âmbito visto que se trata da última etapa da Educação Básica. Ao referir-se aos egressos, durante todo o documento, menciona-se o termo cidadão profissional, entendido como alguém “criativo, crítico, competente e humanista” munido de “competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e segurança conforme a legislação lhe possibilita a atuação em diferentes áreas” (PPC4, 2022,

p.34). Esse termo remete a uma cidadania voltada ao mercado em sintonia com a lógica do neoliberalismo, uma vez que a racionalidade neoliberal tem o potencial de embrenhar-se em diversas dimensões da vida em sociedade, bem como de interiorizar-se no indivíduo moldando valores e comportamentos a partir da lógica do mercado. Enquanto racionalidade, o neoliberalismo forja-se em uma lógica que naturaliza as desigualdades a partir da defesa da meritocracia, buscando convencer os indivíduos que basta fazer parte da engrenagem do mercado em seu contexto de competição e produtividade para se obter sucesso. Diante disso, na sociedade, entram em conflito projetos, pautas e interesses que divergem quanto à concepção de mundo, de trabalho, de educação, de sociedade. Discutir como o neoliberalismo procura adentrar nos diferentes setores da vida permite a compreensão das intencionalidades de discursos, ações e propostas relacionadas à formação humana e à educação escolar.

A denominação utilizada, frequentemente, para o termo “neoliberalismo” é, segundo Brown (2019, p.29), “um conjunto de políticas que privatizam a propriedade e os serviços públicos, reduzem radicalmente o Estado social, amordaçam o trabalho, desregulam o capital e produzem um clima de impostos e tarifas amigável para investidores estrangeiros”. Entretanto, a autora vai além e considera o neoliberalismo em suas diferentes características a partir da confluência de duas abordagens que consideram suas diferentes dimensões: a neomarxista e a foucaultiana. A primeira, segundo Brown, foca nas instituições, nas políticas, nas relações e nos efeitos econômicos e a segunda “enfoca os princípios que orientam, orquestram e relacionam o Estado, a sociedade e os sujeitos, e acima de tudo, o novo registro de valor e valores do neoliberalismo” (p.32). Tal confluência torna-se necessária para que se compreenda a racionalidade trazida pelo neoliberalismo.

Assim, a defesa de que a busca pelo interesse individual se amplifica no bem-estar coletivo do liberalismo clássico é transformado no ideal neoliberal de que o sujeito se torna empresa ou membro de empresa. Nas palavras da autora:

[...] à medida que a racionalidade neoliberal refaz o sujeito humano como partícula do capital, há uma passagem da crua abordagem anterior do ser humano como maximizador de interesses, para a formulação do sujeito ao mesmo tempo como membro de uma empresa e sendo ele mesmo uma empresa – apropriadamente conduzido, em ambos os casos, por estratégias de “governança” aplicáveis a empresas (Brown, 2018, p.7, grifo da autora).

Derivado do liberalismo, o neoliberalismo fere, segundo a autora, a condição de liberdade tão defendida por aquele, pois, neste, o indivíduo é convocado a atuar o tempo todo como empreendedor saindo das amarras estatais, mas torna-se cada vez mais dependente dos imperativos do capital. Ele perde a proteção do Estado e o acesso a bens públicos ficando, tal como alerta Brown (2018), isolado e sob o risco de carecer dos meios vitais básicos e à deriva das mudanças no capital. A cidadania é “desativada” e, por meio da governança. Os indivíduos devem empenhar-se para serem empreendedores fazendo-os responsáveis por si mesmos, mas ao mesmo tempo, submetido aos poderes e a um projeto mais amplo que os conforma aos objetivos e percursos de nações, empresas e entidades.

A ideia de se autogovernar, de ser um empreendedor ou empresário de si faz parte de uma racionalidade que reclama a competência e a competitividade enquanto elementos do capital humano que precisa de constante aprimoramento para o alcance de melhoria permanente de resultados e desempenhos e para a distinção no contexto da concorrência. Para Dardot e Laval (2016), essa racionalidade interfere tanto no mercado de trabalho quando na educação e formação já que “formação por toda a vida” e “empregabilidade” se configuram em mecanismos importantes nesse processo. Na construção da subjetividade sob a lógica neoliberal, o indivíduo torna-se responsável pelo seu desenvolvimento pessoal, profissional. Ele deve projetar, analisar, ser ativo e propositivo, pois está no comando de sua vida e, precisa, portanto, gerenciá-la para alcançar o sucesso. O neoliberalismo se estendeu na destruição “das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração” (Harvey, 2008, p.13), na medida em que se busca enquadrar as ações humanas no domínio do mercado.

Esse convencimento é também analisado por Dardot e Laval (2016), a partir da abordagem foucaultiana. Os autores atribuem ao neoliberalismo o *status* de racionalidade política global, de razão do capitalismo moderno, pois atua na produção de relações sociais, maneiras de viver e subjetividades que moldam comportamentos e relacionamentos. Nas palavras dos autores:

[...] O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num

universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (Dardot; Laval, 2016, não paginado).

Os autores destacam que essa nova racionalidade englobando diferentes dimensões, tais quais, políticas, econômicas, sociais e até subjetivas atingem um patamar mundial que ultrapassa fronteiras enquanto atingem todas as esferas da existência humana. Brown (2018), ao abordar o poder acumulado na harmonia entre Estado, finanças e capital corporativo, denuncia o enfraquecimento da ação conjunta de trabalhadores, consumidores e cidadãos que veem dissolvidas suas formas de identidade, seu papel antagônico e sua força social enquanto são transformados “em partículas isoladas de capital humano autoinvestidor” que “tanto os torna mais fáceis de governar quanto os integra a um projeto geral: crescimento econômico, projeto em nome do qual podem vir a ser sacrificados” (p.30). Para a autora, o poder popular é destruído e eliminado do imaginário político democrático e a cidadania é descolada do engajamento público, enquanto a governança baseia-se no consenso, na antipolítica e na integração de esforços individualizados.

O PPC5 destaca-se pela coerência com relação à formação humana integral em sua concepção. Embora não trate da reforma do Ensino Médio, não incorpora seus elementos comprometedores de uma formação mais ampla. O texto tem forte influência da concepção de formação humana integral. Em diversos trechos é possível identificar essa concepção permeando diferentes elementos do PPC, tais como objetivos do curso, metodologias e estratégias pedagógicas e perfil do egresso. Apenas na justificativa do curso há uma ênfase na formação para o mercado de trabalho, ao mencionar a necessidade de formar “recursos humanos” com “visão inovadora e empreendedora”, sem referir-se a uma formação mais ampla. Mais adiante, retoma a necessidade do desenvolvimento da inovação articulada com a de emancipação que se contrapõe à formação do trabalhador manipulável conforme as exigências do mercado e da perspectiva neoliberal que se utiliza da educação para o ajuste e a manipulação das pessoas às necessidades do modo de produção capitalista. Afirma que, para além de formar para o mercado, adota-se o princípio da educação omnilateral:

[...] preparando as pessoas para serem sujeitos no mundo; profissionais reconhecidos por sua competência técnica e cidadãos capazes de agir para

transformar não apenas matérias, mas sua própria vida e sua sociedade. Esses princípios irão permear as práticas pedagógicas do curso no âmbito do Ensino, da Pesquisa, da Extensão e da Inovação (PPC5, 2022, p.16-17).

Ao tratar dos objetivos do curso traz, como objetivo geral, a informação explícita da articulação entre a formação técnica ampla e a formação humana integral. No entanto, nos objetivos específicos são elencados apenas aqueles relacionados à habilitação profissional, o que deixa um vácuo sobre sua articulação com a formação geral necessária para a formação integral. No texto sobre o perfil do egresso elenca itens relacionados à formação humana integral e também itens que tratam especificamente da habilitação profissional. Isso demonstra um esforço em não deixar que a formação técnica se sobressaia ou tenha atenção exclusiva quanto ao que se espera dos estudantes ao concluírem o curso.

O curso tem como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica e defende que uma sólida formação técnica se associa também a uma sólida formação humanística, tendo o curso “o compromisso de formar sujeitos críticos e responsáveis, capazes de promover mudanças positivas no meio social” (PPC5, 2022, p.19). Em busca da educação voltada à emancipação humana defende ações pedagógicas

[...] multidimensionais e contextualizadas, abrangendo os aspectos cognitivos, sociais, políticos, éticos, culturais e afetivos dos educandos. Com esse viés, o Curso contribuirá para a formação de cidadã/os que saibam tomar decisões e intervir de maneira consciente e responsável, como usuárias/os da tecnologia, como profissionais que a utilizarão no mundo produtivo, e como sujeitos sociais que poderão buscar transformar os modos de pensar e agir no cotidiano, produzindo conhecimentos e artefatos tecnológicos voltados para a melhoria da qualidade de vida da população, tendo sempre como referência o ser humano e o seu meio (PPC5, 2022, p.19).

Observa-se no trecho transcrito acima a intencionalidade de uma formação mais ampla que ultrapassa a limitação da concepção do saber fazer. Neste sentido, não basta uma formação técnica de excelência, uma formação do sujeito que atuará na sociedade, que com seu pensar e agir interfere no seu meio. É neste contexto que o PPC articula ações de ensino, pesquisa e extensão. O texto apresenta diversos projetos então desenvolvidos e que, de acordo com o PPC, pretendem formar para a criticidade, responsabilidade e autonomia de seus estudantes. Afirma ainda, que a compreensão do mundo se dará por meio de um processo educativo baseado nas dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia que vinham sendo defendidas desde

a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que definia as antigas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Analisando a categoria formação integral observa-se fragilidade conceitual na medida em que seus princípios não aparecem, na maioria dos PPCs, em todos os momentos do texto em que deveriam permear a explicitação, principalmente do perfil do egresso e dos objetivos do curso. Quando esses itens do PPC se referem à apenas a formação para o trabalho se segmenta a concepção do processo formativo e, então, é possível questionar: caso o estudante não siga a carreira cuja formação é o foco do curso, este não preparou o estudante para mais nada? Isso evidencia uma dificuldade em, de fato, compreender que a formação integral deve transparecer nos diferentes textos que compõem o PPC e não somente quando se trata de embasamento teórico. A fragilidade conceitual também é observada no hibridismo de concepções quando, ao mesmo tempo em que se defende a educação integral se rememora a política educacional dos anos de 1990, que vão ao encontro da lógica mercadológica.

4.2.3.2 A integração curricular nos PPCs

Todos os cinco PPCs pertencem a cursos cuja duração é de três anos. Chama a atenção o fato de o PPC2 determinar um período de integralização máxima, que é de seis anos, uma vez que, por se tratar da última etapa da Educação Básica não deveria haver um tempo máximo determinado para sua conclusão. Nenhum PPC trata da certificação intermediária.

A educação a distância é uma possibilidade em três (PPCs 1, 3 e 4) dos cinco PPCs. Esse é um aspecto preocupante visto que os Institutos Federais possuem estrutura adequada para atividades presenciais em seus *campi*. Para o setor privado esse pode ser um ponto estratégico para o estabelecimento de parcerias com o setor público, o que caracteriza parcial privatização da educação. Além disso, a utilização dessa modalidade, é questionável também em termos de formação humana. Isso porque a educação a distância, ainda na Educação Básica, pode ser um recurso diretamente relacionado ao barateamento e massificação da educação e não de melhoria da qualidade de ensino.

Observando a matriz curricular, todas as disciplinas da formação básica estão mantidas. Também em todos os cinco PPCs Matemática e Língua Portuguesa são disciplinas com maior carga horária. Os cinco PPCs apresentam mais de 1.800 horas

destinadas às disciplinas de formação geral. O PPC1 faz uma crítica à reforma do Ensino Médio e à BNCC e o PPC5, apesar de não mencionar essa reforma, afirma que a BNCC já está contemplada e que a organização curricular proposta vai além dela. O PPC1 justifica:

[...] Dessa forma, os IFs devem continuar a pautar seus cursos pelo previsto nas Diretrizes Indutoras do FDE/CONIF pois, na perspectiva dos cursos integrados, as 1.800h previstas para a BNCC não precisam estar separadas na organização curricular dos cursos, visto que pode-se organizar os itinerários de forma integrada conforme prevê a LDB. Assim, na perspectiva da integração curricular, o limitador legal de 1.800h de conteúdos da BNCC é atendido na totalidade da matriz curricular integrada e pode, inclusive, ser ampliado uma vez que formação geral e formação específica integram-se de fato (PPC1, 2022, p.27).

Embora todos os PPCs sejam do ano de 2022, os PPCs 2, 3 e 5 levam em conta as antigas e as novas diretrizes, tanto do Ensino Médio, quanto da Educação Profissional. O PPC2 considera as disciplinas dentro de suas áreas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, quais sejam:

- Linguagens: Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira Moderna; Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e Educação Física;
- Matemática;
- Ciências da Natureza: Biologia; Física; Química;
- Ciências Humanas: História; Geografia; Filosofia; e Sociologia.

O texto que trata das competências menciona a pesquisa como eixo “nucleador” da prática pedagógica integrando conhecimentos gerais e profissionais e retoma uma teorização da integração curricular:

Os componentes curriculares do Ensino Médio devem ser articulados de uma forma harmoniosa e interdisciplinar de modo a desenvolver, nos estudantes, a visão necessária do universo dos conhecimentos científicos e da sua relação com a compreensão e atuação no mundo contemporâneo e no mundo do trabalho, em sua ação cotidiana, enquanto cidadão, bem como na sua futura atividade profissional, contribuindo na apreensão e utilização das tecnologias modernas (PPC2, 2022, p.35).

No entanto, reforça as competências inerentes a cada área dando-lhes senão centralidade, um destaque importante no texto. O PPC incorpora como apêndice, o programa de cada componente curricular e aí é possível perceber a importância dada

à definição de competências. Cada programa elenca competências a serem desenvolvidas pelo respectivo componente curricular, com exceção de dois componentes do segundo ano em que um simplesmente não apresenta e outro apresenta no lugar de uma lista de competências, uma lista de objetivos do componente. Tal como afirmam Lemos e Macedo (2019) a respeito da BNCC, o PPC também expressa o entendimento de que um currículo organizado por competências integra e contextualiza os conhecimentos atribuindo aos conteúdos um caráter instrumental. Silva (2008), ao analisar o contexto da reforma do Ensino Médio da década de 1990, que inaugurou a pedagogia das competências no Brasil chama a atenção a seu uso para além da formação profissional, ou seja, também na formação geral, o que promove a produção de uma lógica social que vincula as exigências do mercado de trabalho a uma escolarização “instrumental e interessada” (p.83).

O PPC3, por sua vez, adere à divisão da BNCC em: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas. Paralelamente, subdivide esses eixos em disciplinas que estão assim distribuídas: presentes em todos os anos, as disciplinas: Educação Física, Língua Portuguesa e Literaturas, Matemática; presentes em dois anos: Biologia, Física e Química (2º e 3º ano); presentes em apenas um ano: Arte, Língua Inglesa, História e Sociologia (1º ano); Filosofia e Geografia (2º ano); Língua Espanhola (3º ano). As disciplinas com maior carga horária são Língua Portuguesa e Matemática.

Dois PPCs (PPCs 2 e 3) dão importante atenção ao desenvolvimento de competências. No PPC2, a preocupação com as competências está presente no texto que apresenta a estrutura curricular. Há a afirmação de que os componentes curriculares estão organizados de forma a contemplar as competências profissionais que são divididas em: gerais, da formação geral que envolve as áreas do conhecimento do currículo do Ensino Médio; comuns ao Eixo Tecnológico Recursos Naturais; específicas da habilitação profissional. O PPC traz um texto elencando as competências profissionais de cada tipo. Um dos apêndices é composto pelos programas de todos os componentes curriculares e cada um deles lista competências a serem desenvolvidas.

No texto da organização curricular o PPC 2 enfatiza a relação do desenvolvimento das competências com a tecnologia e o mundo do trabalho:

[...] a abordagem dos conhecimentos privilegia os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, agregando competências relacionadas com as novas tecnologias, trabalho individual e em equipe e autonomia para enfrentar diferentes desafios do mundo do trabalho com criatividade e flexibilidade (PPC2, 2022, p.44).

Também no texto da estrutura curricular afirma-se que os anos letivos estão organizados de forma a contemplar as competências profissionais de acordo com o perfil profissional desejado, não mencionando as outras dimensões da vida o que caracterizaria uma formação mais ampla. É lembrado, no entanto, da atenção a ser dada a temáticas impostas por lei, entre as quais: Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação Alimentar, Direitos dos Idosos e Acessibilidade. O PPC não menciona a BNCC, apenas uma Base Nacional Comum e de uma parte diversificada conforme as realidades locais nos termos da LDB/1996.

No PPC 3, são raros os momentos em que se consegue articular a formação geral e a formação profissional na elaboração de uma concepção mais integrada da educação. Isso remete ao que Laval (2019) discute sobre o lugar e o valor do conhecimento. De acordo com o autor, o valor do saber foi sendo modificado conforme as sociedades de mercado foram se constituindo, sujeitando as atividades humanas à lógica de valorização do capital. O conhecimento, que antes era mérito de poucos, estava vinculado com saberes que constituem a essência humana, passa a ser encarado como um investimento que pode gerar renda a partir de critérios operacionais, tais como “eficiência, mobilidade, interesse” além da capacidade de ser adaptável às mudanças do mundo produtivo (Laval, 2019, não paginado). A escolarização em massa passa a ser importante e o controle passa a se voltar aos conteúdos que assumem um caráter utilitário. Na Educação Profissional, esse processo é facilitado pela necessidade de habilitar para certas competências para o trabalho.

Há no PPC3 uma compreensão limitada de integração:

[...] A integração de disciplinas de formação geral com as de formação profissional, de forma inter e transdisciplinar, orientam a construção de um aprendizado para aplicação de bases conceituais gerais com fundamentos específicos da área profissional, assim como favorece ao desenvolvimento pleno dos sujeitos pela aplicação de bases tecnológicas e científicas de formação técnica (PPC3, 2022, p.28).

A adesão a uma formação integral não permite uma articulação de simples instrumentalização em que a formação geral apenas oferece as bases científicas para a formação profissional. Essa adesão implica oferecer uma formação que trate da vida, que debata sobre a sociedade e que gere compromissos coletivos e não responsabilização individual.

Todo o processo de elaboração de subjetividade, em destaque aqui no âmbito do trabalho e da escola, acontece num movimento contraditório em que se dá a resistência de projetos contrários, mas que também se dá dentro da própria constituição neoliberal que não resulta em benefícios para os mais pobres, se mostrando um mecanismo de exploração do capitalismo contemporâneo. Tal como nos atenta Laval (2019, não paginado), a ofensiva neoliberal é poderosa, mas ainda encontra resistência na escola pública. Atenta ainda para o fato de que a desigualdade nas “condições concretas de ensino” e também de “objetivos intelectuais fundamentais” oferece o risco de “mutilação da vida” quando a educação e a cultura são reduzidas em função de uma formação com objetivos profissionais, moldada pelo egoísmo utilitarista e idealizada por “combatentes da guerra econômica mundial”.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão é tida como uma das formas de promoção da integração curricular (PPCs 1, 3 e 4), assim como a estrutura a partir do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia (PPCs 1, 2 e 4), a Prática Profissional Integrada (PPCs 2, 4 e 5) que, mesmo aparecendo como disciplina na matriz curricular, pode ser entendida como um componente curricular interdisciplinar, compondo o núcleo articulador ou complementar.

O PPC5 destaca-se pela maior coerência com relação à concepção de formação humana integral. No entanto, ao tratar da relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão indica a possibilidade da busca por parcerias com instituições tanto públicas, quanto privadas para o fomento de projetos e possibilidade de captação de recursos para seu desenvolvimento. No âmbito empresarial, tal como diz o ditado, “não existe almoço grátis”, muito menos repasse de recursos sem ganhos para o mercado. Embora não se trate aqui de entregar um itinerário formativo para empresas privadas, essas parcerias por meio de projetos podem oferecer o mesmo risco: modelagem da formação de acordo com os interesses do mercado.

O PPC3 também se refere ao setor privado. Afirma que há a intenção de integrar setores públicos com setores privados, tal como prevê o Plano de Desenvolvimento Institucional do respectivo Instituto Federal. Sem dar maiores

detalhes de como essa integração se daria, apenas cita a articulação de interesses do curso com o interesse das fábricas de Software em “desenvolver produtos reais para clientes reais” (PPC3, 2022, p.48).

Tecendo uma análise crítica a respeito das diferentes formas de privatização, Ball⁴⁴ (2008) denuncia o fato de elas promoverem uma mudança na educação que, de bem público de interesse de toda a sociedade, suprimindo os valores sociais, passa a ser considerado um bem privado direcionado aos interesses individuais das pessoas para a obtenção de titulações e diplomas, de empresários e da economia, pois converte-se em mercadoria. Valoriza-se o individualismo competitivo tomado como foco para os olhares direcionados à educação. Segundo o autor, as diferentes formas de privatização representam um perigo de caráter ético uma vez que há uma alteração nos valores que embasam a interação entre docentes, discentes e escolas quando o interesse individual se sobrepõe ao coletivo e valoriza-se mais os resultados que as necessidades, a homogeneização que a diversidade, o clientelismo que as necessidades da sociedade, a concorrência que a cooperação.

Tais parcerias têm o potencial de subordinar os objetivos dos projetos do que deveriam voltar-se à articulação do ensino, da pesquisa e da extensão para a formação integral, a uma formação pragmática, com projetos que visam apenas inovações que favoreçam exclusivamente o lucro das empresas ou que formatem o pensamento do estudante ao empreendedorismo.

Laval (2019) destaca que, com o desenvolvimento de uma sociedade mais técnica, científica e produtiva, o saber passa a ser entendido como instrumento de qualidade de vida e de possibilidade de aumento da capacidade de dominação da natureza em benefício humano. Esse entendimento que vincula o acesso à educação a um progresso do conjunto da sociedade pela via do conhecimento prático encontra sua lógica numa sociedade regida pelas regras do mercado, pela busca de trabalho mais digno por parte dos trabalhadores e de maior eficiência produtiva por parte dos empresários. O aparente benefício para ambas as partes esconde a legitimação das relações humanas desiguais presentes na sociedade. Os Institutos Federais reconhecidos socialmente pela sua excelência no trabalho educativo e também no desenvolvimento de projetos de impacto econômico e social possuem uma

⁴⁴ Para o autor a privatização pode ser exógena, da educação pública, gerando lucro, e endógena, na educação pública, quando esta assume o ideário e as práticas do setor privado.

capacidade própria para o desenvolvimento destas ações. A escassez de recursos deve ser uma luta travada com os poderes políticos e não transformar seu bem, a educação, em produto, em moeda de troca.

Neste contexto, a possibilidade de parcerias se caracteriza como uma ameaça à formação humana integral e emancipadora, uma vez que submete atividades importantes como as de pesquisa e extensão a condições que as instituições privadas podem impor ou direcionar.

4.3 O MOVIMENTO DO NÚMERO DE OFERTA DE VAGAS NAS DIFERENTES FORMAS DE OFERTA DE CURSOS DE NÍVEL MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

4.3.1 *Campus 1*

Os números das vagas ofertadas em cursos concomitantes chamam a atenção no *campus 1*. Há uma grande variação entre os anos de 2017 e 2022, como pode ser visto na tabela 7.

TABELA 7 – NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS PELO CAMPUS 1 EM CURSOS CONCOMITANTES – 2017 A 2022

	FIC		TÉCNICO		TOTAL
	Presencial	A distância	Presencial	A distância	
2017	-	-	80	-	80
2018	15	-	-	-	15
2019	18	-	40	-	58
2020	-	363	80	-	443
2021	-	-	40	-	40
2022	30	-	40	-	70

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2023)

No ano de 2018 houve uma diminuição para a oferta de apenas 15 vagas. Já em 2020, o número avançou para 443 vagas, sendo que o grande impulso foi dado pela oferta de vagas a distância, o que representou 81,94% do total de vagas em cursos concomitantes. Foi o único ano em que foram ofertadas vagas nessa modalidade. Os cursos concomitantes são divididos em cursos técnicos e cursos FIC. No *campus 1*, as vagas ofertadas se dividem da seguinte maneira:

Observa-se que do curso técnico, todas as vagas foram ofertadas na modalidade presencial e dos cursos FIC, apenas em 2020, foram ofertadas vagas em cursos a distância.

Com relação aos cursos integrados em todos os anos da série histórica investigados foram oferecidas vagas presenciais. Dessa maneira, em 2017 foram ofertadas 260 vagas, em 2018 foram 300, em 2019 foram 380, em 2020 foram 260, em 2021 foram 259 e, em 2022, foram 300 vagas.

Na opção “Não se aplica”, os cursos de qualificação profissional aparecem com 20 vagas ofertadas em 2021 e 112 em 2022, todas em cursos presenciais. Quanto ao PROEJA Integrado não há registro de vagas ofertadas e no PROEJA concomitante foram ofertadas 37 vagas para curso de qualificação profissional na modalidade presencial em 2017.

O tipo de oferta subsequente também pode ser ofertado nos tipos de curso de qualificação profissional e técnico. No *campus* 1, a oferta de vagas em cursos subsequentes foi assim dividida:

TABELA 8 – NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS PELO CAMPUS 1 EM CURSOS SUBSEQUENTES – 2017 A 2022

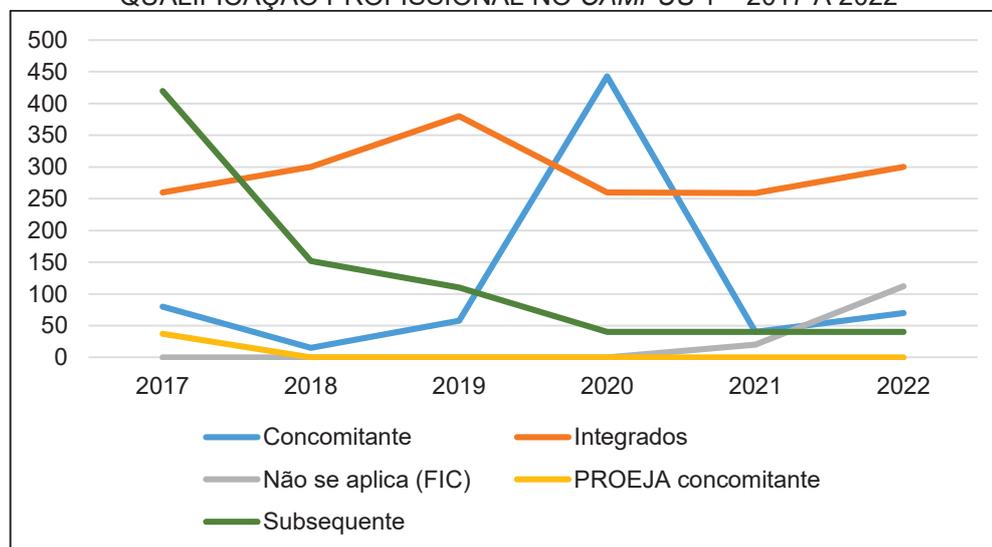
	FIC		TÉCNICO		TOTAL
	Presencial	A distância	Presencial	A distância	
2017	300	-	120	-	420
2018	32	-	120	-	152
2019	70	-	40	-	110
2020	-	-	40	-	40
2021	-	-	40	-	40
2022	-	-	40	-	40

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2023)

Na oferta subsequente, portanto, todas as vagas ofertadas foram em cursos presenciais, tendo um número elevado de oferta nos três primeiros anos com um único tipo de curso de qualificação profissional e que parou de ser ofertado nos anos posteriores.

O gráfico 11 apresenta a evolução do número de vagas em cada tipo de oferta:

GRÁFICO 11 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE OFERTA DE VAGAS EM CURSOS TÉCNICOS E DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPUS 1 – 2017 A 2022



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2023)

Na consulta sobre os percentuais legais, a PNP informa que, das vagas ofertadas, de 2018 a 2022, o percentual de oferta de vagas foi inferior ao determinado em lei. Pela Lei nº 11.892/2008, 50% devem ser reservadas para cursos técnicos, dos quais, preferencialmente em cursos integrados. Assim, o percentual de vagas ofertadas em cursos técnicos foi de 37,2% em 2018, 34,1% em 2019, 33,6% em 2020, 28,7% em 2021 e 30,3 em 2022. Quanto à determinação do CONIF de que, dos cursos técnicos, 55% das vagas sejam destinadas para cursos integrados até 2022, embora o IF3 não faça essa determinação, o *campus* 1 somente não atingiu essa porcentagem nos anos de 2017 e 2020. No entanto, essa proporção acaba não sendo significativa diante da baixa oferta de cursos técnicos.

Como a lei não delimita que isso se dê por unidade, pode ser entendido que essa proporção se dê por Instituto Federal. No entanto, foi investigado como isso se dá em cada *campus* investigado. Outro aspecto a ser destacado é que não entram nesta conta os cursos de qualificação profissional sem vínculo com os cursos técnicos. Mas, para fim de comparação do esforço na oferta, neste trabalho esses números de cursos de qualificação profissional foram considerados. No *campus* 1, apenas nos anos de 2017 e 2020 as vagas ofertadas em cursos integrados representaram menos da metade dos cursos técnicos e de qualificação profissional devido à interferência da oferta de vagas em cursos concomitantes.

4.3.2 Campus 2

No *campus 2*, a oferta de vagas em cursos concomitantes não aconteceu em todos os anos da série histórica analisada e sim, apenas nos anos de 2018, 2021 e 2022 sendo ofertadas 28, 30 e 23, vagas respectivamente. Todas as vagas referem-se a curso de qualificação profissional na modalidade presencial.

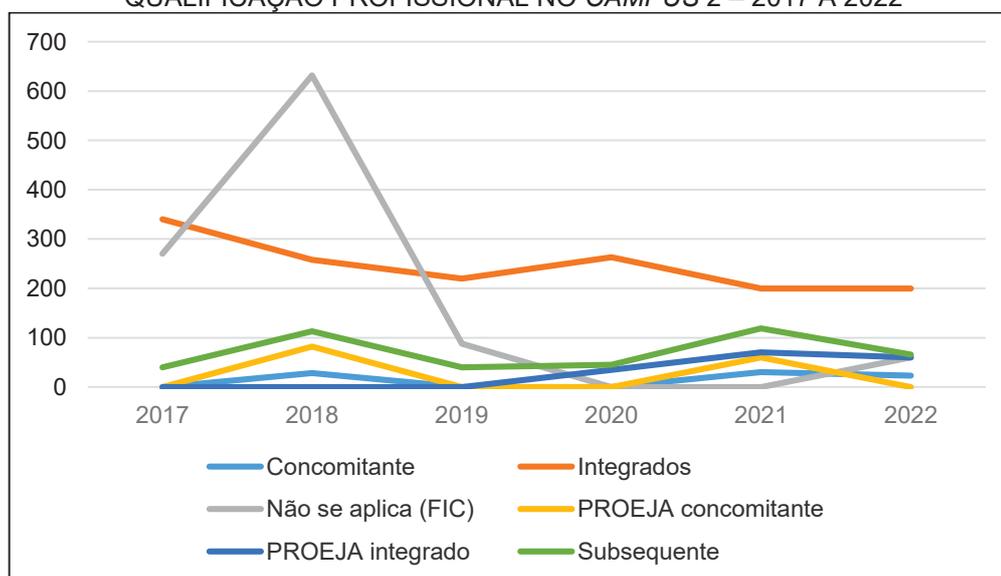
Quanto às vagas em cursos integrados foram ofertadas 260 vagas em 2017, 182 em 2018, 220 em 2019, 263 em 2020, 200 em 2021 e 200 em 2022. Todas as vagas foram ofertadas em cursos presenciais.

No tipo de oferta “Não se aplica”, em que os cursos são FIC, foram ofertadas 270 vagas em 2017, 632 em 2018, 88 em 2019 e 60 em 2022, apresentando, portanto, queda. Não há registro de vagas nos anos de 2020 e 2021. Todas as vagas foram ofertadas em cursos presenciais.

No tipo de curso PROEJA concomitante, o *campus 2* ofertou 82 vagas em 2018 e 60 vagas em 2021 em cursos de qualificação profissional na modalidade presencial. Já em cursos de PROEJA integrado, foram ofertadas 35 vagas em 2020, 70 vagas em 2021 e 60 vagas em 2022 em curso presencial do tipo FIC.

Os cursos subsequentes presenciais tiveram oferta de vaga em todos os anos da série histórica analisada. Foram ofertadas 40 vagas em 2017, 113 vagas em 2018, 40 vagas em 2019, 45 em 2020, 119 em 2021 e 66 em 2022.

GRÁFICO 12 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE OFERTA DE VAGAS EM CURSOS TÉCNICOS E DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPUS 2 – 2017 A 2022



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2023)

Houve, no *campus 2*, uma oscilação na oferta de vagas em cursos integrados com tendência de diminuição. Quanto à determinação do CONIF de que dos cursos técnicos 55% das vagas sejam destinadas para cursos integrados até 2022, embora o IF7 não faça essa determinação, o *campus 2* somente não atingiu essa porcentagem nos anos de 2018 e 2021.

Na aba sobre percentuais legais, a PNP informa, quanto ao alcance da meta de 50% da oferta de vagas em cursos técnicos, os seguintes percentuais: em 2018 atingiu 58,9%, em 2019, 63,7%, em 2020, 64,4%, em 2021, 61,3% e, em 2022 58,9%.

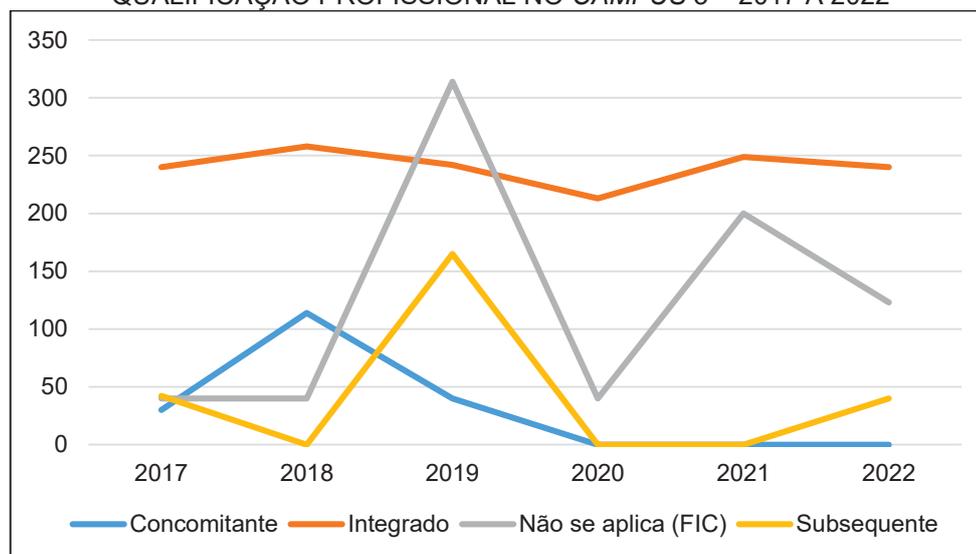
4.3.3 *Campus 3*

No *campus 3*, a oferta de vagas em cursos concomitantes também não aconteceu em todos os anos da série histórica analisada e sim apenas nos anos de 2017, 2018 e 2019 sendo ofertadas 30, 114 e 40 vagas, respectivamente. Todas as vagas referem-se a curso de qualificação profissional na modalidade presencial. As vagas ofertadas em cursos integrados são em seguinte número: 240 no ano de 2017, 258 em 2018, 242 em 2019, 213 em 2020, 249 em 2021 e 240 em 2022.

Foram ofertadas 40 vagas em cursos de qualificação profissional a distância em 2020 e 200 em 2021, o que pode ser observado no filtro “Não se aplica”. Nos outros anos da série histórica foram ofertados cursos de qualificação profissional na modalidade presencial: 40 vagas no ano de 2017, 40 vagas em 2018, 314 em 2019 e 123 em 2022. Observa-se um aumento expressivo de oferta de vaga deste tipo de curso a partir de 2020 se comparado aos anos anteriores.

Não aparecem dados de cursos PROEJA nem na forma de oferta concomitante, nem integrado. Já dos cursos subsequentes foi registrada a oferta do seguinte número de vagas: no ano de 2019, 120 vagas para cursos FIC; no ano de 2017, 42 vagas, em 2019, 45 vagas e, em 2022, 40 vagas em cursos técnicos. Todas as vagas foram ofertadas em cursos presenciais. O gráfico 13 apresenta a distribuição destas vagas.

GRÁFICO 13 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE OFERTA DE VAGAS EM CURSOS TÉCNICOS E DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPUS 3 – 2017 A 2022



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2023)

No *campus 3*, em todos os anos foram ofertadas mais da metade de vagas em cursos integrados se comparado à soma dos outros cursos técnicos e FIC. Isso, devido à elevação da oferta de vagas em cursos de oferta sob a forma subsequente. Portanto, quanto à determinação do CONIF de que, dos cursos técnicos, 55% das vagas sejam destinadas para cursos integrados até 2022, o *campus 3* somente não atingiu essa porcentagem no ano de 2019. O texto orientador do IF12 corrobora com essa determinação do CONIF.

Quanto aos percentuais legais, a PNP informa que foram ofertadas, em cursos técnicos, 71% em 2018, 64,1% em 2019, 62% em 2020, 57,9% em 2021 e 52,3% em 2022, do total de vagas de cada ano. Apesar da queda nesta porcentagem, observa-se pelo gráfico anterior que as vagas em cursos integrados permanecem sem grandes alterações se comparadas aos outros cursos técnicos.

4.3.4 *Campus 4*

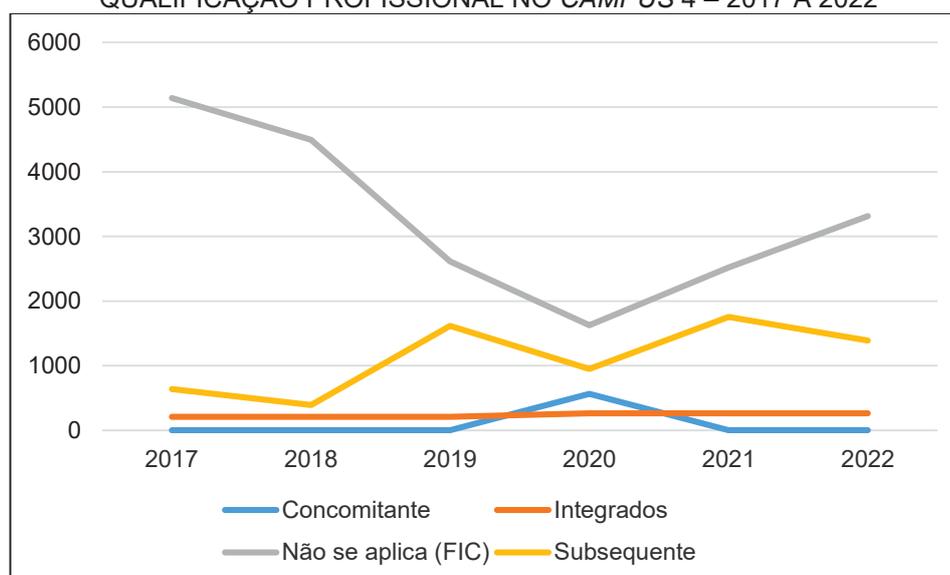
No *campus 4*, apenas no ano de 2020 foram ofertadas vagas para cursos concomitantes. Todas as vagas foram ofertadas em cursos de qualificação profissional na modalidade a distância, totalizando 563.

Em cursos integrados foram ofertadas 210 vagas nos anos de 2017, 2028, 2019 e 265 vagas nos anos de 2020, 2021 e 2022.

No filtro “Não se aplica” foi observado um elevado número na oferta de cursos FIC. Na modalidade a distância foram ofertadas 3.901 vagas em 2017, 2.160 em 2018, 500 em 2019, 1.378 em 2020, 2.376 em 2021 e 3.133 em 2022. Na modalidade presencial foram ofertadas 1.240 em 2017, 2.334 em 2018, 2.111 em 2019, 250 em 2020, 144 em 2021 e 179 em 2022.

Não foram ofertadas vagas para os cursos PROEJA, nem no tipo de oferta integrado, nem concomitante. Em cursos subsequentes foram ofertadas 197 vagas em cursos de qualificação profissional a distância no ano de 2017. Nos cursos técnicos subsequentes foram ofertadas 14 vagas em 2018, 1.227 em 2019, 600 em 2020, 1.404 em 2021 e 1.169 em 2022, todas para cursos a distância. Na modalidade presencial foram ofertadas 441 em 2017, 380 em 2018, 390 em 2019, 350 em 2020, 350 em 2021 e 218 em 2022.

GRÁFICO 14 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE OFERTA DE VAGAS EM CURSOS TÉCNICOS E DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPUS 4 – 2017 A 2022



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2023)

Observa-se que, no *campus 4*, os cursos de qualificação profissional ocupam grande parte da oferta de vagas em todos os anos da série histórica analisada, apesar de suas oscilações. Os cursos integrados só conseguem superar, em alguns anos da série histórica, os cursos concomitantes o que o deixa longe do alcance da meta do CONIF pois, em todos os anos, a porcentagem de vagas ofertadas nesses cursos ficou abaixo dos 55% em proporção aos cursos técnicos. Vale destacar que o documento orientador do IF16 corrobora com o texto do CONIF.

A PNP traz os seguintes números em relação aos percentuais legais: em 2018 o *campus 4* ofertou 44,7% das vagas para cursos técnicos, 55,6% em 2019, 52,9% em 2020, 56,7% em 2021 e 53,3% em 2022.

4.3.5 *Campus 5*

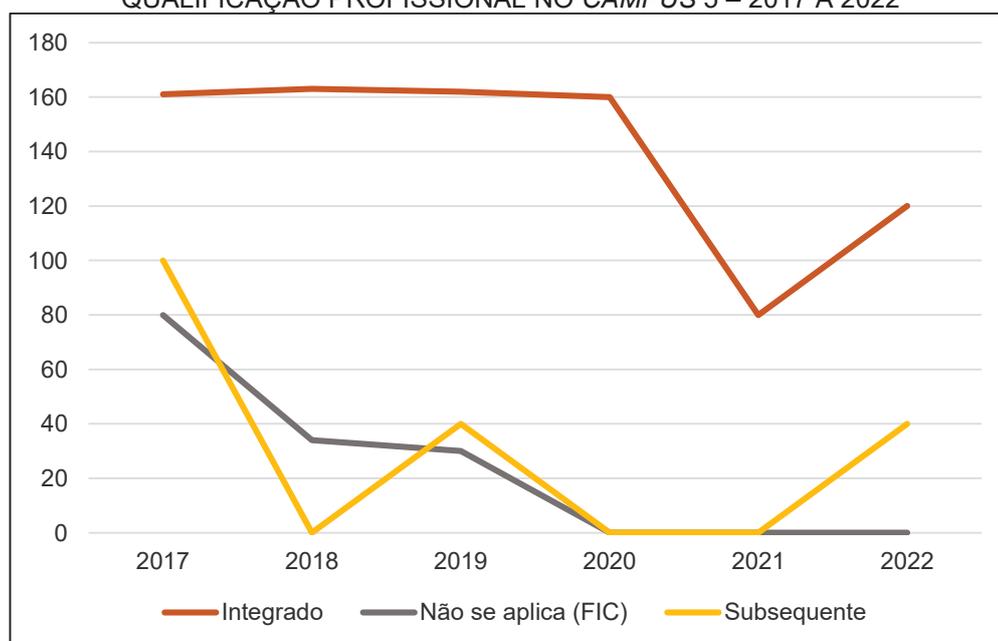
O *campus 5* não ofereceu vagas em cursos concomitantes em nenhum ano da série histórica analisada. Também não ofereceu vagas em cursos PROEJA integrado ou concomitante.

Com relação aos cursos integrados, em 2017 foram ofertadas 161 vagas, 163 em 2018, 162 em 2019, 160 em 2020, 80 em 2021 e 120 em 2022.

No filtro “Não se aplica”, a PNP informa que foram ofertadas 80 vagas de cursos de qualificação profissional em 2017, 34 em 2018 e 30 em 2019. Todos os cursos foram presenciais.

Quanto aos cursos subsequentes, em 2017 foram ofertadas 60 vagas em cursos de qualificação profissional presenciais. Em 2019 e 2022 foram ofertadas 40 vagas em cada ano para cursos técnicos a distância. Também foram ofertadas, no ano de 2017, 40 vagas em um curso técnico subsequente na modalidade presencial.

GRÁFICO 15 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE OFERTA DE VAGAS EM CURSOS TÉCNICOS E DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO *CAMPUS 5* – 2017 A 2022



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2023)

Observa-se que em todos os anos da série histórica analisada, a maior oferta de vagas foi em cursos integrados, mesmo havendo uma forte queda no ano de 2021. Houve queda na oferta de vagas em cursos subsequentes e oscilação nos cursos FIC. As diretrizes do IF18 diminuem a porcentagem de 55% do CONIF para 50% de cursos integrados entre os cursos técnicos. No campus 5 essa porcentagem foi, na série histórica analisada, sempre maior que 60%, sendo nos anos de 2018, 2020 e 2021 igual a 100%.

Com relação aos percentuais legais, as vagas ofertadas para cursos técnicos foram 71,7% em 2018, 72% em 2019, 62,6% em 2020, 57,6% em 2021 e 61,1% em 2022.

Observa-se, como tendência no movimento do número de oferta de vagas nas diferentes formas de cursos de nível médio, nos Institutos Federais, que há diferenças importantes entre os *campi*. É o caso, por exemplo, dos cursos concomitantes que contam com picos de elevação na oferta em alguns anos nos *campi* 1, 3 e 4. Vale destacar que nos *campi* 1 e 4 o ano de pico de ofertas de vagas em cursos concomitantes foi 2020 quando a oferta se deu na modalidade a distância.

Os cursos integrados, em geral, mantiveram-se com pequena oscilação para menos. Chama a atenção o *campus* 1 que não atendeu em nenhum ano da série histórica analisada o percentual de 50% das vagas para cursos técnicos. Esse *campus* pertence ao IF3 que, em suas diretrizes indutoras determina apenas que cada *campus* ofereça, pelo menos, um curso integrado. O *campus* 5 também chama a atenção, mas no sentido inverso. O número de vagas ofertadas em cursos integrados neste *campus*, em todos os anos da série histórica analisada, foi expressivamente maior do que o número dos outros tipos de curso.

Com relação a cursos subsequentes e cursos FIC, houve oscilação a depender do *campus*. No entanto, as vagas dos cursos FIC, em geral, são em maior número do que as vagas de cursos subsequentes.

4.4 AS PISTAS SOBRE RESISTÊNCIAS E ADESÕES DOS INSTITUTOS FEDERAIS À REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS *CAMPI* ANALISADOS

Os *campi* analisados apresentam-se de maneira diversa diante da reforma do Ensino Médio. Há desde a recusa em adaptar-se às novas normativas sob a alegação de que os Institutos Federais vão além do que o Novo Ensino Médio prevê, até a

adoção de medidas que se caracterizam como ponto nevrálgico para a precarização do ensino como a adoção da educação a distância. Há também processos ambíguos que ora encaminham-se para a formação humana integral, ora para uma formação pragmática, voltada ao mercado de trabalho. Isso vai ao encontro dos achados em pesquisa de estágio pós-doutoral de Araújo (2022) em que identificou que os impactos da reforma, nos Institutos Federais, ocorrem de maneira diversificada quanto aos fundamentos, estrutura curricular e aspectos metodológicos, bem como ao entendimento e implementação da Reforma do Ensino Médio. Para o autor:

[...] esses diferentes posicionamentos evocam a necessidade de se aprofundar o debate sobre as formas de participação nas tomadas de decisão da Rede Federal, como também sobre a autonomia dos IFs na construção e afirmação da sua identidade institucional (Araújo, 2022, p.141).

Tal como afirma Paixão (2023) em sua pesquisa que também investiga a reforma do Ensino Médio nos Institutos Federais o risco é de flexibilização e precarização do Ensino Médio Integrado num contexto de projeto neoliberal para a educação. Para o autor, essa flexibilização e precarização atingem a proposta educacional dessas instituições comprometendo “a essência de sua concepção formativa: a articulação entre trabalho, ciência e cultura no Ensino Médio” (Paixão, 2023, p.207). Alerta ainda que a ausência de movimento, seja pela adesão, seja pela resistência, pode esconder as investidas neoliberais nos Institutos Federais e um processo de implementação camuflada.

Essa diversificação nos impactos da reforma se dá desde os documentos do CONIF, passando pelos documentos dos Institutos Federais e dos *campi* analisados. Apresenta-se, portanto, uma fragilidade conceitual já que o Ensino Médio Integrado nem sempre é defendido tal como deve ser a partir de sua compreensão enquanto formação ampla. A contraposição ao que é determinado pelas normativas da reforma do Ensino Médio se dá pelas concepções e pelas opções mais práticas explicitadas nos documentos. Foram observadas, em vários documentos, forte ênfase na formação para o mercado de trabalho, seja de forma explícita, seja omitindo a formação ampla, por exemplo, no perfil do egresso e nos objetivos dos cursos em seus respectivos PPCs.

Quanto à organização curricular, parece haver um consenso de que Língua Portuguesa e Matemática devem ter maior carga horária, independentemente se o

PPC faz crítica ou adere ao Novo Ensino Médio. Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia são as disciplinas que mais perdem na definição de carga horária. A integração curricular ainda apresenta fragilidades em sua compreensão e na organização curricular, pois ainda predomina o entendimento de que a formação geral deve fazer a “preparação” para a formação profissional e não de que ambas devem formar integralmente os estudantes para a compreensão e ação no mundo. Todos os cursos analisados estão organizados em três anos, o que pode ser reflexo da equiparação utilizada para fins orçamentários na matriz do CONIF.

Mas há também resistências. A não adesão ao máximo de 1800 horas para a formação geral demonstra a preocupação com uma base sólida. Não são mencionados os Projetos de Vida seja como disciplinas, seja como como temática necessária para composição da organização curricular. Há, também, a compreensão da importância da articulação do ensino, da pesquisa e da extensão como promotora da formação integral e da relação *campus* e sociedade.

Quanto à oferta de vagas, observa-se a forte presença dos cursos DE qualificação profissional que, por serem cursos de curta duração e sem articulação com a formação básica, limitam-se a pequenas habilitações destinadas a simples tarefas. Esse empenho distancia os Institutos Federais da oferta de uma educação mais comprometida com a formação ampla e emancipadora que fazem parte dos documentos de seus idealizadores. As vagas para o Ensino Médio Integrado, ainda que dentro da meta legal na maioria dos campi, poderia avançar mais na direção da quase completude da oferta de vagas de cursos técnicos.

Cumprir confirmar a hipótese desta tese de que a adesão dos Institutos Federais à reforma do Ensino Médio seja por alterações curriculares, seja pelo estabelecimento de parcerias com outras redes para o atendimento do quinto itinerário formativo, iniciam um processo de desconfiguração de sua atuação que se baseia na priorização do Ensino Médio Integrado e seu objetivo de promoção de uma formação integral.

A partir dos PPCs e do movimento das vagas ainda se percebe uma resistência maior do que adesão. Essa é a situação no ano em que os Institutos Federais completam 15 anos e a reforma do Ensino Médio seis anos, com muita resistência dos estudantes e da comunidade acadêmica. No entanto, estamos apenas no início da implementação da reforma. Todo o contexto de financiamento e de formação e valorização constante dos servidores pesará nos passos seguintes.

CONCLUSÃO

A compreensão de como se configuram as políticas educacionais demandam o entendimento de que elas não se dão de forma isolada do contexto mais amplo da sociedade. O Ensino Médio, etapa em constante discussão, é um bom exemplo dessa afirmação. Junto à discussão de seus objetivos e finalidades acompanham a visão de formação em disputa na sociedade, as forças contraditórias que se embatem permanentemente na busca por uma educação que atenda interesses de classes que representam a hegemonia e a contra hegemonia. Por isso, o Ensino Médio funda-se em um terreno em constante movimento que não lhe permite estabilidade. Ele é o ponto nevrálgico da Educação Básica por estar à porta de saída do que se considera formação essencial, mas também de entrada para o mundo do trabalho. Neste contexto estão as juventudes que ficam, frequentemente, à mercê de decisões de formuladores que possuem suas visões e seus projetos para ela. Suas reivindicações e manifestações parecem alcançar ouvidos surdos de quem tem mais força política.

Como todas as dimensões da vida humana, a educação sofre os impactos do modo de produção capitalista que procura impor suas necessidades ao processo formativo das novas gerações. No Brasil, em consonância com o contexto mundial de impulsionamento do neoliberalismo, essa imposição se tornou mais evidente a partir dos anos de 1990 por meio da interferência de organismos internacionais, inclusive ligados diretamente ao mercado financeiro, no processo e elaboração de políticas educacionais. As nações do planeta passam a receber orientações homogeneizantes da educação que se volta às necessidades de um mundo movido por rápidas transformações e que demanda flexibilidade e constante adaptação dos trabalhadores. De outro lado, setores progressistas da sociedade almejam uma educação que permita a compreensão desse contexto e que forme sujeitos críticos e criativos, o que implica o acesso ao conhecimento mais amplo.

Em linhas gerais, a disputa concentra-se, portanto, entre uma formação que se adapte constantemente às necessidades do mercado de trabalho e a formação integral que considera todas as dimensões do ser humano. Justamente por tratar-se de constante disputa, estabelecem-se consensos que ora reforçam um modelo de educação, ora outro, mas em constante tensão de forças.

Além do fator econômico, o contexto político também tem sua força. A educação brasileira moveu-se em sentidos diferentes conforme as forças neoliberais

ou progressistas alternaram-se no poder. Disso resultaram normativas que se sucederam e que não mantiveram ou aperfeiçoaram a mesma linha de política educacional. Pelo contrário, orientam de forma diferente os rumos do Ensino Médio. Assim, se nos anos de 1990 houve a alavancada da pedagogia das competências, da formação para a atuação flexível e adaptativa ao mercado de trabalho, nos anos 2000 ganha força a concepção da formação integral. Essa concepção norteará a ação de uma nova instituição que surge: os Institutos Federais.

No entanto, não demorou para que forças antidemocráticas reagissem. Enquanto as redes estaduais e a rede federal se apropriavam da concepção de Ensino Médio Integrado, nos anos 2010 surgem ameaças de retomada de um Ensino Médio mais enxuto e direcionado ao mercado de trabalho que culminou na Lei nº 13.415/2017, do chamado Novo Ensino Médio. Caracterizada como uma reforma que se contrapõe ao que se vinha construindo, essa lei e todo seu complemento normativo fragilizam a formação na última etapa da Educação Básica, tanto em termos de carga horária para a formação geral, quanto na organização e oferta de disciplinas.

A intensificação da atuação dos grupos empresariais nas políticas educacionais é notável nas discussões sobre o Novo Ensino Médio, desde a Medida Provisória nº 746/2016. Nas mesas de debate observou-se em todo o trâmite da reforma a voz forte de quem defende um Ensino Médio fragmentado, com diminuição da carga horária de formação geral e o aligeiramento da formação profissional representada, principalmente pelo Todos Pela Educação. Mesmo diante das constantes manifestações de desaprovação dos próprios estudantes com relação à reforma, esse modelo de educação tomou forma e passou a ser implementado pelas redes estaduais de educação a partir de diversas normativas posteriores à Lei nº 13.415/2017, tais como as DCNs para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018), a BNCC (Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018), o PNLD (Edital de Convocação FNDE, nº 3, de 27 de novembro de 2019), o FUNDEB (Lei nº 14.113, de 25 de novembro de 2020), as DCNs Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021).

A defesa da reforma expressa no documento *Exposição de Motivos* numa análise mais objetiva e centrada na realidade revela os motivos e as contradições de uma reforma que divide a matriz curricular em formação geral e itinerários formativos, subtraindo o tempo da formação comum a que todos têm direito e criando itinerários

que segregam as juventudes, pois limita e antecipa uma escolha que não deveria interferir na definição de sua formação ainda na Educação Básica. Isso se dá sob a alegação de flexibilizar um currículo engessado e com muitas disciplinas que desmotivam os estudantes. No entanto, as mudanças curriculares trazidas pela reforma limitam as possibilidades de acesso ao conhecimento por meio de uma flexibilização que desfavorece o trabalho mais robusto com relação à formação geral que caracteriza a Educação Básica.

Outro argumento fortemente utilizado é sobre o protagonismo juvenil. Diante da escolha entre cinco itinerários formativos alega-se a possibilidade de o estudante atuar optando por um percurso formativo. A realidade tem demonstrado que as redes de ensino não possuem condições estruturais para ofertar os cinco itinerários e que os estudantes têm reduzida ou completamente anulada a possibilidade de escolha. A isso soma-se a dificuldade produzida no preparo para o prosseguimento nos estudos em uma área diferente daquela cursada no Ensino Médio.

A formação profissional, foco do quinto itinerário formativo se apresenta ainda mais precarizada. No documento *Exposição de Motivos* defende-se que é preciso aumentar a oferta de formação profissional. O problema está na forma de oferta proposta. Diante dos diversos arranjos em que é possível ofertar este itinerário corre-se o risco de fragmentar o que já está fragmentado ofertando-se pequenos cursos que, somados até atingir a carga horária do itinerário, podem não consistir numa formação técnica robusta, mas em pequenas certificações em cursos de curta duração. Além disso, abre-se espaço para convênios e parcerias com o setor privado que passa a ter a prerrogativa de direcionar diretamente parte da educação.

Com a reforma do Ensino Médio, o direito constitucional à educação que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho está ameaçado em nome de uma flexibilidade que tem potencial para precarizar a última etapa da Educação Básica. É por isso que estudantes e comunidade acadêmica reclamam sua revogação. Não que o Ensino Médio não precise ser revisto. Mas a revisão precisa passar por uma discussão coletiva com os que vivem a realidade e estudam sua organização.

A defesa pela flexibilidade do Ensino Médio também omite a existência, anterior à reforma, de experiências inovadoras como o Ensino Médio Inovador, ao qual diversas escolas estaduais pelo Brasil aderiram e também o Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. Experiências estas que promovem inovações

curriculares e/ou articulação com a formação profissional sem privar os estudantes de uma formação geral mais completa.

Os Institutos Federais, lócus de análise deste estudo, têm como fundamento a formação omnilateral contemplando a formação do ser humano em suas diferentes dimensões. A proposta curricular dos cursos de Ensino Médio Integrado visa à formação integral e, portanto, não limita a carga horária da formação geral em detrimento da formação profissional. A realidade, no entanto, pode apresentar ações e opções de gestores e educadores que não se apropriaram plenamente da proposta, reproduzindo práticas mais tradicionais das antigas instituições que se transformaram em Institutos Federais e sendo suscetíveis a mudanças legais. No caso da reforma do Ensino Médio, os Institutos Federais têm, somados a esses fatores, a oferta de uma isca atrativa em termos financeiros: os recursos do FUNDEB. Com isso, há a possibilidade de os Institutos Federais oferecerem parte da formação aos estudantes das escolas estaduais por meio de convênios e parcerias contribuindo com a fragmentação do ensino.

Os Institutos Federais possuem condições que, em geral, favorecem a formação integral. Tanto a estrutura física quanto as condições de trabalho são facilitadoras desse tipo de trabalho pedagógico. Considerando suas obrigações legais, os Institutos Federais atuam em uma formação verticalizada, isto é, ofertando cursos de Educação Profissional em diferentes níveis e tipos de oferta. É uma instituição que se espalhou por capitais e interior de todos os estados brasileiros tendo reconhecida sua qualidade de ensino pela sociedade. No entanto, atende somente pouco mais de 3% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio.

Dentro da oferta verticalizada de cursos, os Institutos Federais têm margem de ampliação na oferta de cursos integrados uma vez que sua lei de criação determina que as vagas ofertadas sejam 50% em cursos técnicos, e que a prioridade dada seja para cursos integrados. Observou-se nesta pesquisa que de 2017 a 2022 as vagas de Ensino Médio Integrado, incluindo os cursos de EJA, ultrapassaram essa determinação, mas ainda próximo ao limite.

Quanto ao fato de os Institutos Federais se apresentarem como instituições inclusivas, a análise dos dados sobre reserva de vagas revelou que, em geral, as cotas não estão chegando, em termos de oferta, à porcentagem legal de 50%. Isso se dá no decorrer de todo o ciclo do curso, ou seja, esse cálculo revela que não há um preenchimento inicial das vagas de ingresso nos cursos e/ou durante os cursos como

resultado de evasões ou transferências. A permanência dos jovens cotistas nos Institutos Federais impõe-se, portanto, como um desafio. A evasão e também a retenção são dois problemas a serem enfrentados nos cursos de nível médio já que os níveis de eficiência apontam índices baixos, sendo que o maior entre 2017 e 2018 foi de 71,8% em 2021.

Apesar desses problemas que também persistem nas outras redes e que devem representar desafios a serem estudados e encarados pelos Institutos Federais a sociedade reconhece a qualidade do ensino. Os que permanecem contam, além do ensino, com a pesquisa e a extensão, com oportunidades culturais e esportivas que miram a formação integral. Contam também com uma formação profissional fundamentada cientificamente e vinculada ao desenvolvimento não somente pessoal, mas também da coletividade. Uma formação que não limita o acesso aos outros saberes, nem limita as futuras escolhas e possibilidades das juventudes. É, portanto, uma realidade que poderia ser considerada quando se analisam as necessárias mudanças a que deve passar o Ensino Médio. No entanto, parece que o alto custo financeiro e também a formação integral não permitem a adesão dos reformadores, entre eles políticos e empresários.

No entanto, os próprios Institutos Federais podem aderir à reforma do Ensino Médio. Do que foi dito até agora, isso representaria uma desconfiguração do que são, uma contradição ao que se delimitou como missão e finalidades dessas instituições. A possibilidade de modificação de seus currículos com a adesão à BNCC, os convênios com outras redes para oferta do quinto itinerário formativo, a adoção da educação a distância são alguns dos perigos mais eminentes dessa desconfiguração, pois rompem com os princípios da formação integral e integrada fragmentando e precarizando o processo formativo. Os Institutos Federais, com sua estrutura física e de pessoal, deixariam de atuar em seu potencial. No caso da oferta do quinto itinerário formativo ou cursos FIC, os Institutos Federais passariam a se comportar como apêndices de outras redes. No interior dos Institutos Federais haveria uma quebra no processo de construção do Ensino Médio Integrado, que, embora precise de avanços na apropriação e também na prática está sendo perseguido.

O CONIF, enquanto instituição que dá o norte às Instituições da Educação Profissional da Rede Federal assume, de início, uma postura de resistência e depois acaba se posicionando a favor de arremedos na lei. Seu posicionamento, nos documentos analisados, aponta para a resistência em relação à BNCC, tanto com

relação à carga horária quanto aos itinerários formativos. Manifestou resistência também com relação ao novo PNLD, em especial aos materiais relacionados a temáticas da reforma, como por exemplo, os de Projeto de Vida. Faz crítica também à abordagem dos componentes curriculares, no objeto dois do PNLD, aos componentes curriculares organizados em áreas do conhecimento, afirmando que isto compromete a formação integral dissolvendo a identidade das ciências. Defende a existência de materiais didáticos coerentes como Ensino Médio Integrado os quais podem ser produzidos pelas próprias instituições da Rede Federal.

Já em 2023, com mudança na composição do colegiado o posicionamento do CONIF com relação à reforma torna-se ambígua ao posicionamento anterior. Embora mantenha a crítica ao Novo Ensino Médio não adere ao movimento de revogação de sua normativa. Em meio a todo um movimento organizado de estudantes e comunidades científicas, o documento publicado em 2023 apenas sugere a modificação no cronograma de implementação do Novo Ensino Médio, posição essa consonante com os grupos empresariais que defendem a reforma. Além disso, outro ponto de ambiguidade de posicionamento se dá com relação à BNCC, ao considerá-la como aspecto a ser levado em conta na formação docente e considerada as suas áreas do conhecimento na elaboração do ENEM.

Analisando os documentos orientadores dos Institutos Federais observou-se que estes trazem um discurso mais maleável e com diretrizes menos resistentes, embora haja diferenças entre eles. Há os que apenas produzem um documento de uma página endossando as Diretrizes do CONIF e há os que reescrevem orientações adotando algumas modificações. Os pontos mais sensíveis nos documentos orientadores dos Institutos Federais dizem respeito ao número de vagas destinadas aos cursos integrados em que mais da metade dos documentos não registram metas para tanto, à equidade na oferta das disciplinas, à carga horária dos cursos com ausência de orientação ou explicitação de adequação à reforma e à adesão à educação a distância. Tais pontos não condizem com a potencialidade de uma instituição com infraestrutura adequada e profissionais com boa formação. Vale destacar que o CONIF provocou os Institutos Federais a discutirem e elaborarem diretrizes indutoras para os cursos de Ensino Médio Integrado. A omissão de algumas determinações ou incoerência à missão dos Institutos Federais demonstram contradição ou, então, falta de compromisso com a formação integral dos estudantes.

Os PPCs, por sua vez, revelam resistências e adesões. As resistências são justificadas pelo fato de que os Institutos Federais propõem uma formação integral e integrada. Não há, nos documentos analisados, pistas sobre a adoção de itinerários formativos, a adesão ao máximo de 1800 horas, nem o Projeto de Vida enquanto componente curricular ou temática. No entanto, há fragilidade conceitual já que surgem incongruências em alguns aspectos dos PPCs, tais como a menção dos temas transversais e também dos quatro pilares da educação em voga nos passados anos de 1990. Além disso, há, em geral ênfase nas competências profissionais quando se trata dos objetivos do curso e no perfil do egresso.

A formação profissional parece exigir que se evoquem termos como empreendedorismo, competências e habilidades próprios da lógica mercantilizada da educação. Aí reside outra pista da fragilidade conceitual que mistura o ideal de formação integral com o de formação exclusiva para o mercado. Identifica-se a persistência de resquícios da política educacional dos anos 1990 travestidos de educação progressista, já que se engaja com os problemas da sociedade por meio dos temas transversais e pode fazer entender a formação integral a partir dos quatro pilares da educação.

Uma ameaça ao Ensino Médio Integrado é o elevado número de vagas ofertado em cursos FIC. Apesar de a oferta de vagas em cursos integrados estar dentro da meta legal, o movimento na oferta das vagas dos cursos de qualificação profissional deve ser acompanhado, visto que podem aumentar para o atendimento do quinto itinerário formativo em atendimento às demandas de parcerias com outras redes de ensino. Essas parcerias não foram identificadas nesse estudo pela natureza dos documentos analisados e podem constituir-se objeto de análise de outras pesquisas. Outro ponto de atenção é a oferta de parte dos cursos integrados por meio de educação a distância que já aparece como possibilidade em alguns PPCs.

A duração dos cursos integrados restritos a três anos em todos os PPCs analisados obedece à equiparação utilizada para o cálculo orçamentário na matriz CONIF. Embora não tenha relação direta com a reforma do Ensino Médio, essa condicionalidade limita a organização de cursos a depender da organização curricular deles, o que pode trazer prejuízos à formação integral.

Vale destacar que, tanto os PPCs quanto o movimento das matrículas analisados se deram no contexto de transição de normativas, o que pode atenuar mudanças mais expressivas. Por isso, são necessárias pesquisas constantes e

diversas para captar tanto as resistências quanto as adesões dos Institutos Federais à reforma do Ensino Médio.

Os Institutos Federais surgiram com uma proposta ousada de educação. Com o objetivo de oferecer uma formação integral é uma política educacional projetada e inaugurada com condições físicas e trabalho, em geral, bem mais propícias para oferecer uma educação que prepare tanto para o trabalho, quanto para a cidadania e para o prosseguimento dos estudos tal como anuncia a LDB/1996. Dadas essas condições, os Institutos Federais têm tido o reconhecimento social da qualidade de ensino bem como das oportunidades que oferecem aos estudantes na prática da pesquisa, e da extensão e também do esporte e das artes. Por isso, são espaços de resistência à reforma do Ensino Médio demonstrando que o investimento em educação e na formação dos seus servidores e as adequadas condições de trabalho dão o impulso necessário para que a qualidade do ensino aconteça. Os Institutos Federais e sua proposta de Ensino Médio Integrado apresentam para a sociedade brasileira um modelo de educação que não abre mão das diversas disciplinas que sistematizam os conhecimentos elaborados pela humanidade e necessários para que as novas gerações compreendam a complexidade e complementaridade do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e atuem crítica e criativamente no mundo.

Esse modelo contrapõe-se ao Novo Ensino Médio justamente por não fazer da sua missão de também formar trabalhadores, não o fazer de forma exclusiva. Neste sentido, qualquer passo em direção à adesão à reforma representa o risco de descaracterizar os Institutos Federais, fragilizando sua proposta e submetendo-os ao utilitarismo do mercado. No entanto, há armadilhas que, por busca de recursos financeiros ou até mesmo fragilidade e disputas quanto a concepção de educação, do entendimento de como se caracteriza o Ensino Médio Integrado, atraem olhares distraídos que minimizam os efeitos de eventuais adesões ao Novo Ensino Médio. Assim, nos PPCs analisados apontam-se os riscos de adesão à carga horária a distância, à busca de parcerias que são estimuladas pela reforma.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de resistência quanto ao notório saber que, para além de desvalorizar o papel docente, compromete a formação de qualidade para os estudantes. Para tanto, é preciso garantir que os docentes sejam profissionais formados em licenciaturas ou cursos de pós-graduação em educação a fim de se buscar formar quadros de profissionais que compreendam o processo educativo suas implicações conceituais, políticas e sociais. É preciso

também investimento em formação pedagógica para que os sentidos filosóficos e epistemológicos próprios da concepção de Ensino Médio Integrado sejam apropriados pelos trabalhadores dos Institutos Federais.

Na constante mudança de ventos que incidem sobre o Ensino Médio, o Ensino Médio Integrado surge como uma possibilidade de forjar-se como alicerce garantindo estabilidade na produção de uma identidade para a última etapa da Educação Básica. Os Institutos Federais conseguem, ainda que com várias fragilidades conceituais e de adesão institucional, garantir melhores condições para que este alicerce se afirme e possa mostrar seu potencial de formação mais ampla articulada com a formação profissional. Tem potencial também de apontar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos mesmo tendo aspectos a avançar.

Neste sentido, a adesão dos Institutos Federais representa a negação de sua essência que é garantir uma formação profissional que não limita o acesso ao conhecimento amplo dos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos que envolvem o mundo do trabalho e o mundo em sociedade. É subutilizar seus recursos físicos e humanos em detrimento de uma precarização da educação que acontece, pelo menos por enquanto, fora dos Institutos Federais. Sua desconfiguração pode ser observada em mudanças curriculares observadas nos PPCs e em outras ações que poderão ocorrer como o estabelecimento de parcerias com outras redes de ensino para o atendimento do quinto itinerário formativo, inclusive no formato de curso de qualificação profissional de curta duração, forma esta que precariza ainda mais este itinerário formativo. Resistir implica reafirmar o seu papel social de ser instrumento de emancipação humana e apresentar um modelo possível para a educação pública, mas que exige investimento financeiro e compromisso com uma educação transformadora. Os investimentos financeiros e na formação pedagógica podem conter a desconfiguração da atuação dos Institutos Federais nos cursos de Ensino Médio Integrado na perspectiva da formação de uma formação humana integral.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2017000300937&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 09 jan. 2023.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AMARAL, Nelson Cardoso do. ‘A única coisa que a gente vê sobre as universidades e institutos federais é corte de dinheiro’. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ FIOCRUZ**. 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-unica-coisa-que-a-gente-ve-sobre-universidades-e-institutos-federais-e-corte>. Acesso em: 05 jun. 2023. Entrevista.

ANPED. **Nota de repúdio às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica** (DCNEPT- Resolução CNE/CP nº 01/2021). 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e#:~:text=A%20limita%C3%A7%C3%A3o%20de%20carga%20hor%C3%A1ria,fundamentos%20cient%C3%ADficos%20da%20produ%C3%A7%C3%A3o%20moderna>. Acesso em: 30 out. 2021.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista** [livro eletrônico]. Coleção Questões de nossa época, vol. 58. São Paulo: Cortez, 2018.

ARAUJO, Adilson Cesar de. **Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em “Migalhas”**: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. 2022. 154 f. Relatório de Pesquisa (Estágio pós-doutoral) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2022.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, [S.l.], ano 34, v.8, p. 219-232, dez. 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: 17 ago. 2021.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre & CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs). **Tendências e perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001. p. 43-56.

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BALL, Stephen John; YOUDELL, Deborah. **La privatización encubierta en la educación pública**. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2008. Disponível em:

https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

BARBOSA, Renata Peres. Pressupostos da Base Nacional Comum Curricular à luz da Teoria Crítica da sociedade. **Revista Espaço Acadêmico**, v.21, n. 229, p. 54-62, jun. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58743>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Apresentação. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.3, p. 471-473, 2004. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27952/29724>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2018b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 17**, de 10 de novembro de 2020. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020a, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=142121-pcp001-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 05 de janeiro de 2021c. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12021.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: 2010b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, 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: 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.302**, de 12 de dezembro de 2007b. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.656**, de 22 de março de 2021a. 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. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.656-de-22-de-marco-de-2021-309986818>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016a. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 21 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020a. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acordo de Empréstimo nº 8812-BR e 8813-BR**. Brasília, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/acordo-de-emprestimo>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base – Ensino Médio**. Brasília, 2018c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2018e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 19 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC**. 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação**. Documento Final. Brasília, 2010a. Disponível em:

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundamentação legal e normativa**. 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68721>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica - concepção e diretrizes. Brasília, 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. 2015b. Caderno de Apresentação, Brasília: 2015. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao-1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Brasília, 2023. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=112. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.432**, de 28 de dezembro de 2018d. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 25**, de 13 de agosto de 2015c. Define conceitos e estabelece fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21991-portaria-n25-2015-setec-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.145**, de 10 de outubro de 2016d. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1344

8-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. Brasília-DF, 2016c. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 27 jun. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Bolsa Família: transferência de renda e apoio à família no acesso à saúde, à educação e à assistência social**. Brasília, 2015a. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Cartilhas/Cartilha_PBF_2015.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. 07-40, 1996. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Tradução: Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. Tradução: Mario A. Marino e Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BROWN, Wendy. Revisando Foucault: homo politicus e homo oeconomicus / terceiro capítulo de *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution* (Nova Iorque: Zone Books / MIT Press, 2015). Tradução: Danielle Guizzo Archela, Gustavo Hessmann Dalaqua e Sibebe Paulino. **DoisPontos**, Curitiba, São Carlos, v.14, n. 1, p. 265-288, abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/48108>. Acesso em: 24 nov. 2022.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base nacional Comum Curricular (BNCC). **Textura – ULBRA**, Canoas, v.22, n.50, p.36-53, abr./jun.2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397>. Acesso em: 07 set. 2021.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 132-141, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000200132&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2022.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Ensino médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 89-107.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Conheça o novo Fundeb, que amplia gradualmente os recursos da educação**. Brasília, 26 ago.2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/687499-conheca-o-novo-fundeb-que-amplia-gradualmente-os-recursos-da-educacao/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 1-15, 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23934>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CEPAL. **Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa**. Santiago do Chile: Nações Unidas, 1996. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2102/1/S9181285_es.pdf. Acesso em: 06 jan. 2023.

CIAVATTA, Maria. A exposição de motivos da Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942 Gustavo Capanema – Ministro da Educação e Saúde. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 340-357, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/49869/29292>. Acesso em: 18 ago.2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise (Orgs.). 3 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**, v.17, n.49, p.11-38, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2023.

CONDE, Silvia Cristina de Oliveira; ARAÚJO, José Júlio César Nascimento.; RAMOS DE SOUZA, José Eurico; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Os Institutos Federais em três dimensões de análise. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 2–11, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3463>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2021a. Disponível em: <https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/13-resolucoes-do-consup/resolucoes/2141-analise-resolucao-01-2021-cne-e-diretrizes-para-ept-na-rfept-versao-final/file>. Acesso em: 20 set. 2022.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Conif emite Nota Técnica sobre o PNLD 2021**. 2021c. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/geral/conif-emite-nota-tecnica-sobre-o-pnld-2021>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2018. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/Diretrizes_EMI__Reditec2018.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **MEC publica nova versão da Plataforma Nilo Peçanha**. 2022. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/en/comunicacao/gerais/mec-publica-nova-versao-da-plataforma-nilo-pecanha>. Acesso em: 07 fev. 2023.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Nota de esclarecimento sobre o PNLD 2021**. 2021b. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/geral/nota-de-esclarecimento-sobre-o-pnld-2021>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Proposta do CONIF para condução do processo de reforma do Ensino Médio iniciado em 2013**. 2023. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/publicacoes/proposta-do-conif-para-conducao-do-processo-de-reforma-doensino-medio-iniciado-em-2013>. Acesso em: 02 ago. 2023.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: 110 anos**. 2019. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/publicacoes/livreto-comemorativo-110-anos-da-rede-federal>. Acesso em: 27 mar. 2023.

COPATTI, Carina. Olhares ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático: relações entre Estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. **Perspectivas em Políticas Públicas**, [S. l.], v. 14, n. 27, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/5795>. Acesso em: 28 set. 2021.

CORAGGIO, José Lins. Investigación educativa y decisión política: el caso del Banco Mundial en América Latina. **Perfiles Educativos**, v. 20, n.79-80, p.43-57. Disponível em: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1998-79-80-43-57>. Acesso em: 03 jan. 2023.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n.236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/5q8G6ZFHMZXPLhBhYq8zDm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2021.

COSTA, Pedro Luiz de Araujo. A educação do campo no contexto da implementação dos IFs no Estado do Rio de Janeiro. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p.151-204.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n.139, p.373-384, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. Recurso eletrônico. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: uma avaliação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 100–115, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57601>. Acesso em: 5 jun. 2023.

DELORS, Jaques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3 ed. São Paulo: Cortez; UNESCO; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; CRUZ SOBRINHO, Sidinei. O retrocesso da Reforma do Ensino Médio, a BNCC, o neoliberalismo e a marginalização dos Institutos Federais – IFs. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p.151–168, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/61630>. Acesso em: 13 ago. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC: A Pedagogia do Capital em Ação na Política Educacional Brasileira. **Trabalho Necessário**, v.10, n.15, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865/5148>. Acesso em: 24 jan. 2023.

FARIA, Camila Grassi Mendes de; SILVA, Monica Ribeiro da. O Movimento pela Base Nacional Comum: configurações da relação público-privado no contexto do ensino

médio. *In*: AZEVEDO, Jose Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Neoconservadorismo e resistência**: dilemas da educação pública. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2019. p. 85-99.

FERNANDES, Maria Regina da Silva. **O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Rio de Janeiro, 2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi, Plano de desenvolvimento da educação - PDE. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lígia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/318-1.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, ago./2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGGjJ78s8Pmp5x/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FERRETTI, Celso João. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas. *In*: RIOS, Franciane Heiden; Costa, Roberta Rafaela Sotero; Urbanetz, Sandra Terezinha (Ogs.). **Educação Profissional**: Desafios e debates. Curitiba: IFPR/EAD. Coleção Formação Pedagógica. 2014. p.69-105.

FERRETTI, Celso João. Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro: possibilidades e limites. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13672, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13672>. Acesso em: 05 abr. 2023.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do Ensino Médio. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p.114-131, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305/16437>. Acesso em: 23 out. 2023.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n.139, p.385-404, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 ago. 2021.

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**, Niterói, v.19, n. 39, p.188-210, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>. Acesso em 27 jan. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e o uso da avaliação. **Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA**. 2014. Disponível em: <https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/2014/11/>. Acesso em: 05 fev. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 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: concepção e contradições**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. p.57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 77-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p.41-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio. ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p.249-266.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.7-20.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide Silva. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 569–584, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/29481>. Acesso em: 30 maio 2023.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 228-252.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n. 20, p.131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753/pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. V. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GLUZ, Micaela Passerino. O Novo FUNDEB é uma vitória? Análise das disputas políticas pelo projeto do Novo FUNDEB. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 10, p.1 -19, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/issue/view/4275>. Acesso em: 29 jan. 2023.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731/pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802266>. Acesso em: 19 abr. 2022.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>. Acesso: 8 abr. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 11 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Saeb - Histórico**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 20 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 19 ago. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. Educação. Brasília, n. 26, p.129-174, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10133>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ISLEB, Vivian. Ensino Médio Inovador (ProEMI): adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar. In: SILVA, Monica Ribeiro da. (Org.) **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016, p. 49-68.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p. 119-137, jan./jun. 2007.

KRAWCZYK, Nora. Novos formatos escolares para novas demandas sociais: o Ensino Médio Integrado. **Archivos de Ciencias de la Educación**, [S.l.] v. 6, nº 6, p.1-13, 2012. Disponível em: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos06a04>. Acesso em: 8 ago. 2021.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2342/1/emquestao6.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, p.33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 17 set. 2021.

KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Vera Lúcia. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada - RELEC**, Cidade Autônoma de Buenos Aires, v. 1, n.1, p. 10-17, 2010. Disponível em: <https://www.saece.com.ar/relec/numero1.php>. Acesso em: 16 dez. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.96 - Especial p.877-910, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mX9xNN8HgH9YWLPySjXdPgQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.112, p.851-873, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 out. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, [online], v. 25, n. 1, p.57-66, jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p.331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. GRABOWSK, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, [S.l.], ano 32, v. 6, p. 22-32, out. 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 11 out. 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVOURA, Tiago Nicola. RAMOS, Marise Nogueira. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. ORSO, Paulino José (Orgs.) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p.47-62.

LEHER, Roberto . Reforma do estado: o privado contra o público. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2003. Disponível em: <https://www.tes.epsvj.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1924>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.) **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 145-176.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24582>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. (Orgs.) **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações, 2013. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/livros/>. Acesso em: 09 jan. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. Cortez, São Paulo, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. Crise do capitalismo e educação. Algumas anotações. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

LOURENÇO, Henrique da Silva. Tempo político, Novo Ensino Médio e conhecimento. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 211-235, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/49869/29292>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MANACORDA, Mario Alghiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea, 2017.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco e Littera. Edição do Kindle, 2017.

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. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58229>. Acesso em: 08 abr. 2022.

MINGHELLI, Marcelo. Institutos Federais: um futuro em aberto. In: PACHECO, Eliezer. **Fundamentos Político-Pedagógico dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], v.4, n.2, p. 395-416, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/xqyztXp8JL3X6KTnnxDwNzm/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 27 out. 2023.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O que há de novo na Educação Profissional no Brasil. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 8, p.13-45, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9183>. Acesso em: 27 out. 2023.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Reforma do Ensino Médio. **A Terra é redonda**. 2023. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/reforma-do-ensino-medio/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=novas_publicacoes&utm_term=2023-02-15. Acesso em: 15 fev. 2023.

MORAES, Gustavo Henrique *et al.* **Plataforma Nilo Peçanha**: guia de referência metodológica – PNP 2020. Brasília/DF: Editora Evobiz, 2020. Disponível em: <http://dadosabertos.mec.gov.br/images/pdf/grm-2020-isbn-revisado.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

MORAES, Patricia Maccarini. **A Permanência dos Estudantes nos Institutos Federais de Educação**: um estudo sobre as condições de vida e as condições institucionais. 2021. 327 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Curso de Doutorado em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p.355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkkt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 ago. 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MOURA, Dante Henrique. A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 875–894, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zRWnn5dMVQmLp6BcQvCPkyC/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 14 out. 2023.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2015, v.20, n.63, pp.1057-1080. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/en_1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

OBSESSÃO. In: **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=8ae89>. Acesso em: 03 jan. 2023.

OCDE. **PISA 2018: Indicadores de destaque**. Disponível em:

https://gpseducation.oecd.org/IndicatorExplorer?plotter=h5&query=2&indicators=R000*R004*R006*R007*R008*R095*R096*R003*R011*R012*R002*R009*R010*M000*M004*M006*M007*M008*M095*M096*M003*M011*M012*M002*M009*M010*S000*S004*S006*S007*S008*S095*S096*S003*S011*S012*S002*S009*S010*N058*N059*N017*N081*N288*N121*N123*N122*N125*N126*N206*N278*N282*N283*N004*N005*N164*N276*N190*N284*N285*N286*N275*N287*N289*N213*N277*N273*N274*R019*R053*R054*R055*R056*R057*R058*R061*R062*R063*R064*R065*R066*R073*R074*R075*R026*R052*R097*N011*N128*N279*N280*N281*N090*X019*X020*X021*X022*X023*X025*X026*X027*X028*X029*X030*X031. Acesso em: 26 jul. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19491/11317>. Acesso em: 29 jul. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lígia Fraga; AUGUSTO, Maria Helena. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 529–548, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4367>. Acesso em: 22 dez. 2022.

OLIVEIRA, Nerivaldo Lopes de; CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. Financiamento da educação básica de qualidade: os caminhos e descaminhos até o novo FUNDEB. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n.1, p.207-221, jan./abr. 2021. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57781/31144>. Acesso em: 15 mar. 2022.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A Educação Profissional e Tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização à privatização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 205-228, 2021. Disponível em:

<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1039>. Acesso em: 29 jul. 2023.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Retta**, vol. 1, n. 1, p.89-108, jan/jun 2010. Disponível em: <https://mapadatese.files.wordpress.com/2013/02/criac3a7c3a3o-e-implantac3a7c3a3o-dos-institutos-federais-cc3a9lia-otranto.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

OXFAM BRASIL. **Mortes evitáveis por COVID-19 no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/especiais/mortes-evitaveis-por-covid-19-no-brasil/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidades e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v.4, n.1, p. 4-22, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 02 jun. 2023.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnologia.** In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnologia.** Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Editora Moderna, 2011. p.13-32.

PAIVA, Liz Denize Carvalho; SOUZA, Nádia Maria Pereira de; OTRANTO, Celia Regina. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: vantagens, desvantagens e primeiros desafios da instituição. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 64–74, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3470>. Acesso em: 29 jun. 2023.

PAIXÃO, Alessandro Eziquiel da. **A Lei nº 13.415/2017 e a educação profissional:** uma análise dos caminhos da reforma nos Institutos Federais. 2023. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/83220>. Acesso em: 25 mar. 2024.

PASSOS, Juliana. Programas e políticas públicas em Educação Profissional pós-Constituição. **Revista POLI:** saúde, educação e trabalho - jornalismo público para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde, Rio de Janeiro, ano XVI, n. 91, p. 24-27, set./out. 2023. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacoes/revista-poli>. Acesso em: 27 out. 2023.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista** [online], Belo Horizonte, v. 39, maio 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tNfT7jkd4WfXGDtYQWrfghf/#>. Acesso em: 28 jul. 2023.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. **O Fetiche da Tecnologia e o Abandono Escolar na Visão de Jovens que Procuram a Educação Profissional Técnica de Nível Médio** 2012. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415–432, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 19 abr. 2022.

PERONI, Vera; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/16342/11737>. Acesso em: 23 jan. 2023.

PINTO, José Marcelino Rezende. Qual o custo da qualidade? Por que os/as professores/as devem se apropriar da discussão do CAQ **Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 689-712, set./dez. 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1299/1069>. Acesso em: 27 jul. 2023.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, Santarém, v.11, n.1, p.01-25, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100211&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 maio 2023.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **PNP 2021**: Ano Base 2020. 2021. Disponível em: <https://public.tableau.com/views/PNP2021-AnoBase2020/Capa?:showVizHome=no>. Acesso em: 16 fev. 2022.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **PNP 2022**: Ano Base 2021. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp/edicoes-1>. Acesso em: 27 mar. 2023.

PRADA, Talita. SURDINE, Mônia Carla da Costa. A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Ser Social**, Brasília, v. 20, n. 43, p. 268-289, jul./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18860. Acesso em: 05 jul. 2023.

PT. **Uma Escola do Tamanho do Brasil. Programa de Governo 2002**: coligação Lula Presidente. 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbs/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/16-umaescoladotamanhodobrasil.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Conhecimento e competência: (não) está na hora de mudar seus conceitos. **Revista do Ensino Médio**, MEC, Brasília, 1 (2), out./nov.2003.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? **Holos**, [S.l.], ano 34, v. 2, p. 448-459, jun. 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6976/pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, v.19, n. 39, p. 15-29, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em: 17 jul. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**,

[S. I.], v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em:
<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 17 jul. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.107-128.

RAMOS, Marise Nogueira. FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n.70, p.30-48, dez. 2016. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 18 ago. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, v.16, n.34, p.71-88, jan./abr. 2022. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 06 jun. 2022.

RIKOWSKY, Gleen. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>. Acesso em: 22 set. 2022.

ROSA, Luciane Oliveira da. FERREIRA, Valéria Silva. A rede do Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, [S. I.], v. 21, n. 2, p. 115-130, nov. 2018. Disponível em:
[https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45391#:~:text=O%20Movimento%20pela%20Base%20%C3%A9,Pol%C3%ADticas%20de%20Ball%20\(2014\)](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45391#:~:text=O%20Movimento%20pela%20Base%20%C3%A9,Pol%C3%ADticas%20de%20Ball%20(2014).). Acesso em: 20 abr. 2022.

SANDRI, Simone; SILVA, Monica Ribeiro da. O Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o Ensino Médio: decorrências do imbricamento entre público e privado. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v.19, n.2, p.28-50, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13844>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 31, n.esp.1, p.03-22, dez. 2020. Disponível em:
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8279>. Acesso em: 26 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 22 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a

modificaram. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379–392, 2017.

Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>.

Acesso em: 26 set. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane

Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson.

(Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; MARTINS, Francini Scheid; SANTOS,

laçana Pauvelz dos. Programa Nacional das Escolas Cívico- Militares: projeto de

educação para o Brasil? **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v.27, n. 1, p. 1-16, 2022.

Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36306>.

Acesso em: 31 jan. 2023.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública

Brasileira no Século XXI: educação superior orientada para o mercado e

intensificação do trabalho docente. **Espacios en Blanco. Revista de Educación**,

Tandil, Provincia de Buenos Aires, Argentina, n. 23, p.119-156, jun. 2013. Disponível

em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539805007>. Acesso em: 07 dez.

2022.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas

aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 set. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**.

São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. 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:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 31 ago.

2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. 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*: José Clóvis de Azevedo; Jonas Tarcísio Reis.

(Orgs.). **Políticas Educacionais: debates e perspectivas**. 1 ed. Porto Alegre:

Editora Universitária Metodista, 2017, v. 1, p. 39-59.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 15 jul. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. O Programa Ensino Médio Inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.2, p. 91-110, abr./jun. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/S5Srq9MnRmb6CXdV8QJLcbk/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 29 set. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p.441-460, maio/ago. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/BjJqyGb3c6xqgSvbf3Cm9WD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõe os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.49, n. contínuo, p.1-18, out. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/218603>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, p.19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, p.45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752/pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

SOUZA, Angelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 333 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, 2007.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; SILVA, Silvia Helena dos Santos Costa. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n. 05, 2016. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/838/747>. Acesso em: 05 jul. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In*: GENTILI, Pablo. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 109-136.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 06 jan. 2023.

UNESCO. **Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, 2016. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/agenda_2030_educacao.pdf. Acesso em: 11 jan. 2023.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducao-paratodosocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

ZANIN, Aleksandra Joelma dal Pizzol Coelho; GARCIA, Nilson Marcos Dias. Abandono Escolar na Educação Profissional e Tecnológica: ideologias, concepções, tensões e disputas que o envolve. **Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 26, p. 100-119, dez. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72021/197529>. Acesso em: 05 jul. 2023.

ZANK, Debora Cristine Trindade. MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. ORSO, Paulino José (Orgs.) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p.131-160.

ZATTI, Vicente. Institutos Federais de Educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 11, n. 3, p.1461-1480, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7555>. Acesso em: 06 mar. 2023.