

Educação Profissional e Ensino Médio Integrado: considerações a partir da Base Nacional Comum Curricular

Professional And Education and Integrated High School: considerations based on the National Common Curricular Base

Educación Profesional y Enseñanza Secundaria Integrada: consideraciones a partir de la Base Curricular Común Nacional

Recebido: 06/07/2023 | **Revisado:** 28/08/2024 | **Aceito:** 06/09/2024 | **Publicado:** 08/02/2025

Luiz Mário Lopes Cardoso

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3345-1188>

Secretaria de Estado da Educação/ GO, Jussara

E-mail: luiz.cardoso@seduc.go.gov.br

Heloisia Carneiro de Souza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8173-875X>

Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

E-mail:

heloisia.carneiro@estudante.ifgoiano.edu.br

Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1587-0597>

Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

E-mail: flavio.cardoso@ifgoiano.edu.br

Em manuela Ferreira de Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3081-9028>

Instituto Federal da Paraíba

E-mail: emmanuela.lima@ifpb.edu.br

Matias Noll

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1482-0718>

Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

E-mail: matias.noll@ifgoiano.edu.br

Como citar: CARDOSO, L. M. L.; SOUZA, H. C.; CARDOSO, F. M. C. B.; LIMA, E. F.; NOLL, M. Educação Profissional e Ensino Médio Integrado: considerações a partir da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 01 n. 25, p.1-19

e15745, fev. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

Resumo

Este texto se propõe analisar a nova reforma do ensino médio (REM) e as proposições inerentes à formação dos jovens do Ensino Médio Integrado (EMI). O estudo foi realizado através das bibliografias disponíveis em três bases de dados, escolhidos pela abrangência de produções científicas dos seus acervos. Os resultados indicam que os itinerários formativos, a composição curricular por competências, o currículo único, a seleção arbitrária dos saberes, presentes na REM, podem impactar o EMI e a formação integral.

Palavras-chave: Dualidade Educacional; Educação Profissional; Ensino Médio Integrado; Formação Humana; Reforma do Ensino Médio.

Abstract

This text aims to analyze the new Reform of High School Education (RHSE) and the proposals inherent to the education of young people in Integrated High School Education (IHSE). The study was carried out through bibliographies available in three databases, chosen for the scope of scientific productions in their collections. The results indicate that the educational itineraries, the curricular composition by competencies, the single curriculum, and the arbitrary selection of knowledge, present in the RHSE, can impact the IHSE and the integral education.

Keywords: Educational Duality; Professional Education; Integrated High School Education; Human Formation; High School Reform.

Resumen

Este texto tiene como objetivo analizar la nueva reforma de la Educación Secundaria (RES) y las propuestas inherentes a la formación de los jóvenes en la Educación Secundaria Integrada (ESI). El estudio se realizó utilizando bibliografías disponibles en tres bases de datos, elegidas por el alcance de las producciones científicas de sus colecciones. Los resultados indican que los itinerarios formativos, la composición curricular por competencias, el currículo único, la selección arbitraria de conocimientos, presentes en el RES, pueden impactar en el ESI y la formación integral.

Palabras clave: Dualidad Educativa; Educación Profesional; Escuela Secundaria Integrada; Formación Humana; Reforma de la Educación Secundaria.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo se originou das inquietações dos autores sobre um novo marco legal, implementado no Brasil entre os anos de 2017 e 2018, provocando alterações expressivas no Ensino Médio. Entre essas mudanças, estão a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, celebrada como Lei do Novo Ensino Médio, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018, que incrementou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), aprovada em 17 de dezembro de 2018 pela Resolução CNE/CP nº 04/2018 (BRASIL, 2018c). Nesse sentido, esse estudo busca identificar quais as implicações promovidas por essas mudanças no Ensino Médio (EM), na garantia de uma formação politécnica dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil.

A educação no Brasil, desde os seus primórdios, foi marcada pela dualidade, sendo caracterizada pela ramificação entre o ensino propedêutico (o pensar/a teoria), direcionado à elite, e a formação profissional (o fazer/a prática), direcionada às classes menos favorecidas. “As elites civis, entretanto, não suportariam a hipótese de seus filhos serem formados sob os princípios do trabalho manual” (Caires; Oliveira, 2016, p. 16). No ensino médio, a dualidade torna-se mais patente ao testificar que a educação ofertada para os menos favorecidos é de cunho tecnicista, aligeirada e fragmentada, e, por outro lado, os ensinos secundário e superior são direcionados para a elite intelectual (Caires; Oliveira, 2016; Frigotto, Ciavatta; Ramos, 2010).

A Educação Profissional (EP) brasileira tem sua origem numa perspectiva assistencialista com objetivo de ensinar as boas maneiras e os bons costumes, tendo como público-alvo os desvalidos da sorte e os órfãos. Destarte, desde a sua criação, a EP é voltada para as camadas populares que, em razão de suas necessidades econômicas, estão propensas a uma inserção rápida no mercado de trabalho, sendo ofertada a esses brasileiros uma educação abreviada e reducionista, de caráter assistencialista (Antunes; Alves, 2004).

Na atualidade, o ensino médio integrado (EMI) propõe a articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico. Assim, o ensino integrado sugere práticas pedagógicas integradoras, interdisciplinares, contextualizadas e significativas, visando à superação da desintegração de saberes e do fracionamento da tessitura curricular.

Tendo em vista estas questões, o presente artigo pretende responder à seguinte questão de pesquisa: Em que medida a nova organização curricular proposta pela Lei nº 13.415/2017 e a BNCC para a última etapa da Educação Básica impactaram o EMI, no que tange à formação politécnica? Os componentes essenciais da reforma são alusivos à ampliação da carga horária, à flexibilização curricular, à escolha do estudante por diferentes itinerários formativos e à diminuição das disciplinas obrigatórias (Brasil, 2017b).

O presente artigo foi estruturado em cinco tópicos, a começar por esta introdução. No segundo tópico, é traçado o percurso do método, apresentando todos os procedimentos deste estudo. No terceiro, destacam-se, para melhor compreensão do fenômeno em discussão com as bases teóricas, os seguintes subtópicos: (a) Educação Profissional no Brasil: a dualidade histórica; (b) EMI: limites e possibilidade para a superação da dualidade da educação profissional; e (c) o contexto da Reforma do Ensino Médio (REM), Lei n.º 13.415/2017 e BNCC. No quarto tópico, são apontados os resultados da pesquisa. As considerações finais são explanadas no quinto e último tópico.

2 PERCURSO DO MÉTODO DO ESTUDO

Este estudo optou pela abordagem qualitativa e exploratória, com o desígnio de alcançar os objetivos delineados e responder à pergunta proposta, este trabalho foi iniciado com uma catalogação bibliográfica de natureza teórica sobre o objeto em pauta, por intermédio de busca em três bases de dados, escolhidas pela amplitude de produções científicas dos seus acervos, sendo elas: Scielo, Google Acadêmico e Capes. Foram perscrutadas fontes teóricas atinentes à educação profissional, ao EMI e ao currículo integrado, à luz da politecnia; e procedeu-se também à análise documental da Lei n.º 13.415/2017 da BNCC – etapa ensino médio, bem como a leitura de obras clássicas para fundamentação teórica.

Foram adotados os seguintes critérios de exclusão do material teórico da pesquisa: (a) estudos publicados antes de 2017 e depois de julho de 2023, estando esse parâmetro de supressão relacionado à aprovação da Lei n.º 13.415/2017; e (b) publicações que não estavam no alvo da pesquisa e aquelas que não estavam disponíveis. Na inclusão, foram consideradas as publicações que se encontravam no escopo da pesquisa e, além disso, dentro do recorte temporal que se circunscreve de janeiro de 2017 a junho de 2023. Este estudo apresenta a limitação de as revistas terem sido escolhidas nas bases de dados de forma arbitrária pelos autores.

Posto isto, o rastreio ocorreu no período de 15 a 24 de junho de 2023, por dois revisores, de forma independente, sendo que os descritores utilizados para a seleção dos artigos foram 'BNCC', 'EMI', 'Itinerários Formativos da Educação Profissional', 'Lei n.º 13.415/2017' e 'Politecnia'. Para a busca, foram escritos no campo assunto, em português e inglês, os descritores, com aspas duplas, sendo a filtragem feita pela categoria artigo científico, o idioma em português, com periódicos revisados por pares. Após essas etapas, foi feita uma primeira leitura, primeiramente, título, resumo e palavras-chave, por dois revisores, de forma independente.

Percorrido esse levantamento bibliográfico, foram selecionados os artigos que estavam mais alinhados ao escopo da pesquisa, por meio das seguintes etapas:

- (a) Etapa 1: Scielo, após a leitura do título e do resumo, restaram 54 textos;
- (b) Etapa 2: foram eleitos quatro textos para a leitura na íntegra;

(c) Etapa 1: Google Acadêmico, foi feita a leitura do título e do resumo, restaram 10 textos;

(d) Etapa 2: destes, cinco foram lidos na integralidade; por fim,

(e) Etapa 1: Capes, dos 20 textos selecionados posteriormente à leitura do título e resumo, somente dois satisfizeram os critérios de inclusão, para leitura integral.

Portanto, dos 84 artigos pré-selecionados na primeira etapa, que consistiu na leitura do título e resumo, 73 textos foram excluídos e 11 passaram para a segunda etapa e foram escolhidos para leitura na íntegra, de acordo com os critérios nominados e utilizados como fontes teóricas para a fundamentação do artigo, conforme evidenciado na Tabela 1.

Tabela 1: Resultado da busca

Base de dados	Total de publicações	Etapa 1	Excluídos	Etapa 2	Total de estudos selecionados
	Percurso 2017/2023	Leitura Título/resumo/palavras-chave	Não atendeu ao escopo da pesquisa	Leitura na íntegra	
Scielo	54	54	50	4	4
Google acadêmico	10	10	5	5	5
Capes	20	20	18	2	2
Total	84	84	73	11	11

Fonte: Elaborada pelos autores da pesquisa (2023).

Por fim, os resultados foram evidenciados na linha qualitativa de exame, exibindo os impactos da implementação da BNCC no EMI, nas Práticas Pedagógicas Integradoras (PPI) e na formação politécnica.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A DUALIDADE HISTÓRICA

Ao analisar o contexto histórico da EP no Brasil, identifica-se na sua origem a materialidade dual dessa modalidade de ensino, destacando-se ainda que o principal vestígio da EP está na sua têmpera instrumental, que é designada aos pobres e desvalidos da sorte, visando a formar os trabalhadores brasileiros, geralmente para o trabalho precário. A discriminação do ensino profissionalizante se inicia logo no período colonial e imperial, quando o regime escravocrata delegava aos escravos o trabalho manual, daí a marginalização dessa categoria da educação. Como asseveram Frigotto, Ciavata e Ramos (2010, p. 32), “no Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravagismo do trabalho manual”.

Nessa concepção formativa, discriminatória, excludente e dualista da EP, a classe que vivia do trabalho não participava das decisões, ou seja, não tinha voz e

nem vez, simplesmente acatava as imposições dos dirigentes sobre a sua educação. Desse modo, “as elites intelectuais conformaram-se com a ideia de que a educação do povo, particularmente mediante o ensino profissional, seria o principal meio de prevenir a contestação da ordem e mobilizar a força de trabalho” (Cunha, 2005, p. 179), ou seja, o projeto de educação se iniciou dividido, ficando a classe trabalhadora excluída de quaisquer decisões das políticas públicas educacionais.

Segundo Manfredi (2016, p. 53), “as primeiras medidas rumo à constituição do aparelho escolar estatal vão ocorrer após a transferência do reino português para o Brasil em 1808”. Essa característica dual e nomeadamente contrastante da EP consolida-se com a criação, em 1809, por ordem de D. João VI, dos Colégios de Fábricas, que tinham natureza assistencialista e eram destinados obrigatoriamente aos órfãos e desamparados. Similarmente, foi assim quando Nilo Peçanha ordenou, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, a criação de dezenove escolas de Aprendizes Artífices, escolas que foram transformadas em um sistema uno, apresentando na sua parte fulcral a profissionalização na mesma lógica de benevolência e arrimo, com o objetivo de manter a ordem social e ofertar formação profissional ao povaréu desafortunado (Caires; Oliveira, 2016).

Seguiu com esse mesmo formato com as constituições da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, o Sistema S, que tinha a finalidade de ofertar uma formação em exercício nas fábricas para os estudantes da classe trabalhadora. Nessa lógica, seguem os grandes programas elaborados com um perfil prático e simplificado: o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), de 1963; o Programa Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), de 1996; e, mais recentemente, o Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), de 2011, Todos esses planos de preparo profissional são emergenciais, desvinculados da escolarização, sem base científica e de cultura geral, destinados à população de baixa renda que executa o trabalho manual (Araújo, 2019).

Com a promulgação do Decreto n.º 5154 de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004), é criado o EMI, com o objetivo de indicar um novo caminho por meio de um projeto de formação com possibilidade de superar essa dualidade cristalizada na EP. Essa modalidade de ensino objetiva ofertar uma formação integral, politécnica e omnilateral para a maioria dos estudantes.

4 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: LIMITES E POSSIBILIDADE PARA A SUPERAÇÃO DA DUALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A proposta de implementação do EMI aprofundou-se no ano de 1980, época em que foram debatidas, de forma intensiva com as universidades, escolas agrotécnicas, docentes, estudantes e a sociedade civil e organizada, a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Foi um momento muito intenso de defesa de uma educação nacional na perspectiva da escola unitária. Esse novo decreto instituiu a ordem jurídica, política e institucional para o oferecimento do EMI e o seu funcionamento.

Essa etapa de ensino vigente no Brasil, a partir do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), configura-se pela integração entre educação técnica de nível médio e ensino médio de natureza propedêutica e está presente em várias instituições, como institutos federais, secretarias estaduais, entre outras (Costa; Machado, 2020). De acordo com o Decreto nº 5.154/2004, o ensino médio pode ser ofertado de forma integrada: concomitante, em que a formação profissional ocorre paralelamente com o ensino médio; ou subsequente, se realizada após a conclusão do ensino médio. Essa modalidade de ensino tem como elemento central a integração do ensino médio ao ensino técnico com o propósito de integrar os conhecimentos gerais e específicos, visando a uma formação integral e politécnica do ser humano e como possibilidade de superação da dualidade educacional (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2010).

Nesse sentido, essa elaboração é processada pela integração dos componentes curriculares por meio de ações pedagógicas interligadas e integradas. Essas práticas pedagógicas integradoras no seu âmago visam à integralidade do ser humano e à formação politécnica.

5 O CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: LEI Nº 13.415/2017 E BNCC

A discussão e a elaboração da BNCC tiveram como pressuposições legais as leis educacionais vigentes no Brasil, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que, no seu art. 26, estabelece que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”, a Lei nº 13.415/2017, que institui a REM (Brasil, 2017a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio, que foram atualizadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017c).

Pela disposição da Lei nº 13.415/2017, que modificou a Lei nº 9.394/1996 (LDB), a legislação brasileira introduz, sincronicamente, duas terminologias para se reportar às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...].

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017a, p. 12).

Repara-se a gênese da REM na Lei nº 13.415/2017, desinente da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, alterando a Lei nº 9.394/96 (LDB), que resultou na aprovação da BNCC. Nesse cenário, a aludida MP entra em vigor em 23 de setembro de 2016, com validade até 2 de março de 2017, sendo alterada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a).

Segundo o Portal “Novo Ensino Médio – perguntas e respostas”, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), as mudanças objetivam “garantir a oferta de educação

de qualidade à totalidade dos jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes, levando em conta as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (Brasil, 2017b, [1p.]). Baseada em princípios éticos, políticos e estéticos, a BNCC é uma legislação que define um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver no decorrer da educação básica. Assim, fica estabelecido que os currículos precisam considerar uma formação integral, voltada para a promoção do projeto de vida do estudante (Brasil, 2017b).

Nessa acepção:

o currículo do novo ensino médio [ficou] composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [ofertados por diversas ordenações curriculares, incluindo]:

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 profissional (Brasil, 2018a, p. 468).

Nota-se que “o currículo tem um papel central no processo de escolarização” (Santos, 2017, p. 2), na medida em que, além de definir o que precisa ser ensinado, orienta e direciona a prática docente (Santos, 2017). A partir dessa nova organização curricular, será verificada a opção de quais itinerários formativos serão ofertados, buscando “atender ao contexto local, na medida da possibilidade dos sistemas de ensino, e favorecer possíveis articulações com educação profissional” (Lopes, 2019, p. 66), dando aos estudantes “liberdade” de escolher o melhor percurso em consonância com o seu projeto de vida.

Outra mudança que a reforma implementou foi a ampliação da carga horária mínima de 800 horas anuais para 1.000 horas/ano, totalizando uma carga mínima de 3.000 horas, distribuídas ao longo de três anos, com 200 dias letivos por ano. Desse total, 1.800 horas, que representam 60%, são obrigatórias de trabalho com a BNCC, e 1.200 horas, correspondentes a 40%, são flexibilizadas com os itinerários formativos. A organização e a oferta da parte diversificada são deliberadas pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017a).

6 REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DESSA MODALIDADE DE ENSINO À LUZ DAS BASES DE DADOS

No referencial conceitual, procurou-se trazer para discussão o percurso histórico da EPT e sua dualidade, a proposta do EMI, o conteúdo da reforma e as principais justificativas dos reformadores para a sua elaboração e implementação. Nos tópicos abaixo, seguem os diálogos com os pesquisadores que desenvolvem pesquisas sobre a educação e seu caráter dualista, uma educação para a elite e outra

para a classe trabalhadora, e fazem uma análise da REM e suas consequências para a formação dos estudantes, sobretudo da escola pública.

6.1 REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS A PARTIR DE 1930

Ao analisar a Lei nº 13.415/17 e a BNCC, que instituíram a atual REM, revela-se o regresso que elas representam no que tange às legislações que possibilitaram a expansão do acesso no ensino médio (Lino, 2017). Conforme explanado neste texto, a trajetória da educação no Brasil foi marcada pelo seu dualismo, com características classistas e seletivas. Com a aprovação dessa reforma, observa-se que esse modelo dualista, condenável historicamente, pôde permanecer e, pior ainda, se ampliar. A elite sempre esteve à frente das decisões, realizando as definições de políticas educacionais, em concordância com os seus interesses, por isso, priorizou o ensino de caráter propedêutico, elitista, em oposição ao interesse de uma formação politécnica e emancipatória, dos trabalhadores.

Nesses termos, entre idas e vindas, Lino (2017) apresenta esses movimentos de avanços e retrocessos, objeto de disputas constantes na elaboração das leis vigentes em determinados momentos da história da educação no Brasil, iniciando a análise a partir de 1930. Para facilitar a compreensão dessas reformas, a investigação dessas leis foi dividida em dois ciclos, sendo que o primeiro aborda as legislações que trouxeram avanços para a educação com sua nova configuração, enquanto o segundo traz as legislaturas que revelaram retrocessos e ampliaram a dualidade no processo formativo da grande maioria dos estudantes brasileiros.

Os intervalos de avanços são iniciados a partir de 1931 com a Reforma do ensino secundário, dando ênfase ao caráter formativo, e também com a LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que instituiu a paridade dos vários cursos secundários, técnicos ou de formação geral, em relação ao acesso ao nível superior (Brasil, 1961). No período de redemocratização, surgem a Lei nº 9.394/96 (LDB) (Brasil, 1996) e o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) com avanços significativos para a educação pública no país. Não obstante, os ciclos de retrocessos são retomados em 1942 com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, com seus aspectos formativos seletivos e oligárquicos, e com a promulgação da LDB nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), que tornou compulsório o ensino profissionalizante. Em razão do seu fracasso, dez anos após sua criação, ela deixa de ser obrigatória, sendo revogada pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Importante observar que “a reforma deixa como legado uma acentuada perda de qualidade no ensino público e a confirmação do seu caráter cada vez mais excludente” (Lino, 2017, p. 80).

Nessa perspectiva, a Lei nº 5.692/1971 não atendeu à sua finalidade de formar para o mercado de trabalho, nem à formação para o trabalho no sentido ontológico, pois não era assunto em pauta, aliás, era uma formação extremamente tênue e desconexa com a prática social. Portanto, essa lei provocou a pauperização dos currículos escolares, gerada pelos enxugamentos e pela negação dos conteúdos de formação geral, basilares para a compreensão e transformação do contexto social.

Nessa direção de retrocessos, surge o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (Brasil, 1997), que dividiu o ensino técnico e o ensino médio e organizou o currículo com base nos requisitos de competência solicitados pelo mercado de trabalho, não mais recorrendo aos componentes curriculares. Evidencia-se que o ditame educacional persiste, não obstante tenha surgido em alguns intervalos resistências contra-hegemônicas, como o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), que trouxe o EMI.

Passadas duas décadas da publicação do Decreto nº 2.208/97, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a) modernizou a predominância dos interesses e demandas privadas dos dirigentes sobre a população, ignorando a importância da formação humana plena. Em vez de buscar a superação da dualidade no ensino médio, ela a promove, estimula e fortalece. Por conseguinte, vai impactar sobremaneira o EMI, a integração curricular e a formação politécnica e omnilateral dos estudantes.

Uma proposta de educação, numa perspectiva de formação integrada, diante dessa reforma, pode ficar no campo das intenções. Isso, em grande medida, relaciona-se ao fato de o desenho da política atual para a EM estar voltado ao tecnicismo, e o ensino, direcionado aos interesses do mercado de trabalho, deixando a aprendizagem e a formação integral, no sentido pleno, em segundo plano. Comprova-se essa assertiva na conceituação de educação da BNCC, que se refere ao ato educativo que se inicia no ensino e, *a posteriori*, chega à aprendizagem. Ainda que esteja escrito no documento que se propõe a superação da fragmentação dos saberes, a valorização do contexto social dos estudantes para dar sentido à aprendizagem, ao estímulo à autonomia e ao protagonismo juvenil, mediante os itinerários formativos e a construção de seu projeto de vida. Diante disso, a reforma delinea um cenário que, no contexto escolar, não trará avanços, pelo contrário, retrocessos.

A REM evidencia com isso o seu caráter simplista, ensinante e desatencioso com o mundo concreto em que os estudantes estão inseridos. Um caminho similar e delimitado para todos, sem respeitar os conhecimentos prévios e as questões sociais dos estudantes. A mesma situação acontece com o currículo das escolas, idêntico para todas. De acordo com Lopes (2019) e Oliveira e Sússekind (2018), é impossível garantir um ensino de qualidade com o mesmo currículo para todas as escolas, bem como é improvável que haja uma boa aprendizagem e uma formação integral com uma seleção arbitrária, feita pela norma curricular, dos conhecimentos que os estudantes têm de aprender. O currículo precisa ser contextualizado para atender a demandas e necessidades heterogêneas, e o direito dos estudantes, na sua individualidade, naquilo que pensam, sonham e conhecem, precisa ser garantido e respeitado.

A BNCC, na sua contextura, define uma mescla de conteúdos que se apresentam como conhecimento essencial a ser lecionado e assimilado, com metas homogêneas, projetos com características já determinadas e com os percursos de vidas dos jovens já tracejados (Lopes, 2019). Dessa maneira, estabelecer uma proposta curricular como a única verdadeira e compulsória é temerário, haja vista que não valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, seu contexto histórico, vai de encontro à ampliação da aprendizagem e à formação integral. Por certo, “[...] ao desprezar esses saberes anteriores com os quais os estudantes chegam às

escolas, assume como ignorância a bagagem histórica, social e cognitiva destes” (Oliveira, Sússeking, 2018, p. 59).

Nessa conceituação, assemelha-se à tendência ‘tradicionalista’, sendo que assume a sua centralidade, pois delibera e decide, tendo o estudante como sujeito passivo e mero receptor de conteúdos, um ignorante e marginalizado pela sociedade. “O modelo tradicional trata o conhecimento como dado e como algo que os estudantes têm que acatar” (Young, 2011, p. 611). Estandarizar e monitorar o processamento do ensino e aprendizagem sem valorizar e levar em conta as conjunturas econômicas, sociais e culturais dos estudantes é retornar ao modelo de educação bancária reprovado historicamente por vários educadores brasileiros. É fazer a escolha de uma educação domesticadora e alienante, não uma educação libertadora e emancipadora (Freire, 2018).

Nesse cenário, a figura do estudante está relacionada à ignorância, aquele que não tem instrução. Então, a BNCC delibera um composto gradativo de aprendizagens essenciais que esses estudantes devem desenvolver no decorrer da educação básica. Nesse modelo tradicional, “a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (Saviani, 2021, p. 5). Isso posto, para superar o obscurantismo e ser inserido no corpo social e garantir sua cidadania, o estudante necessita aprender o saber sistematizado, função que compete à escola, o que é ignorado pelo pragmatismo da reforma.

A REM, como outras reformas realizadas, está voltada majoritariamente a noções de reestruturação curricular, reprovadas pela comunidade educacional. Esses “vanguardistas” deixam de adicionar reformas basilares ao sucesso de sua efetivação, alusivas àquelas “visando ao regime de contratação e remuneração de professores e seu processo formativo ou aquelas voltadas à adequação física das unidades escolares” (Moraes *et al.*, 2022, p. 2). Às vezes, os reformadores da educação acham que resolverão os problemas da educação com a magia da reforma curricular, esquecendo-se de que, no mundo concreto da educação, há necessidade de professores capacitados, concursados, valorizados e com dedicação exclusiva, material pedagógico consistente e uma boa infraestrutura nas escolas.

Em geral, as reformas no Brasil são idealizadas nos gabinetes de gestores e políticos que representam a classe hegemônica, que, além de não conhecerem a realidade de quem está na ponta da educação, procuram atender aos seus interesses, buscando referências de reformulação curricular desenvolvidas em outros países, desconsiderando os aspectos sociais, culturais e econômicos da grande parte dos brasileiros.

Moraes *et al.* (2022) destacam três fragilidades na REM: primeiro, a ênfase dada aos estudantes que estão matriculados no EM para a formação do trabalho, o que, segundo os autores, é até louvável. Porém, problematizam sobre que tipo de formação a reforma disponibiliza e para qual trabalho prepara? A própria BNCC não é clara sobre qual conceito de trabalho ela defende.

Ciavatta (2014), Kuenzer (2017) e Motta e Frigotto (2017) conceituam de duas maneiras o ensino, a saber, o primeiro forma para atender a um mercado de trabalho fragmentado, flexibilizado e precarizado ao passo que o segundo focaliza o trabalho como princípio educativo, precisamente para superar a divisão do trabalho/manual e

do trabalho/intelectual. Para esses autores, se a formação é apenas para atender ao mercado de trabalho, é um engodo impulsionar o EM para preparar os estudantes para essa finalidade em razão da ausência de emprego para a grande maioria desses jovens e a formação aligeirada e fragmentada também é um modelo execrado por esses autores.

Para Moraes *et al.* (2022), a segunda crítica é inerente à primeira, pois concerne ao fracionamento do currículo preceituado em um quinhão de formação geral e comum para a totalidade dos estudantes, administrado pela BNCC. Subsequente à formação comum, a formação geral está organizada por cinco itinerários formativos. Deste modo, de acordo com a Lei nº 13.415/17, esses itinerários formativos objetivam possibilitar o aprofundamento nas disciplinas do EM que, com a reforma, são subsumidas à tessitura por área, Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Educação Profissional; sendo que os estudantes têm o “direito” de fazer suas escolhas de acordo com seus interesses e com uma carga horária ampliada (Brasil, 2017a).

O aumento da carga horária mínima passou de 800 horas anuais para 1.000 horas/ano, totalizando 3.000 horas distribuídas ao longo de três anos, com 200 dias letivos por ano. Desse total, 1.800 horas são obrigatórias de trabalho com a BNCC e 1.200 horas são de ocupação com os itinerários formativos. Para Araújo (2019, p. 117), “na prática, reduz o Ensino Médio ao tornar apenas 1.800 horas obrigatórias”, sendo que, anteriormente à reforma do EM, a carga horária para formação geral e comum era de 2.400 horas.

Nesse sentido, “ficou evidente que a possibilidade de escolhas pelo ‘protagonismo juvenil’ é uma ficção, visto que os itinerários oferecidos pelas escolas são definidos pelas Secretarias de Educação, independentemente das preferências dos alunos” (Moraes *et al.*, 2022, p. 4). Constata-se que, nos pequenos municípios e distritos, há apenas uma única escola pública, que carece de condições apropriadas para ofertar mais de um itinerário formativo, ou seja, quem mais precisa da escola pública para a garantia de uma formação plena terá o mínimo do mínimo, ficando ainda mais evidente a consolidação da dualidade educacional, ou seja, é a ampliação para menos.

Nessa direção, invertem-se as ordens em outros termos, haja vista que os conteúdos escolares ficam subordinados às competências, conforme consta no documento e o que se questiona é “remeter toda a organização curricular às competências, submetendo a educação ao registro instrumental de um saber-fazer, voltado a uma vaga noção de cidadania e de trabalho” (Lopes, 2019, p. 69). A composição curricular por competência reduz as possibilidades de uma integração curricular que atenda às preferências e expectativas dos estudantes. Não que as competências em algum momento não sejam importantes na formação educativa, mas da maneira como é referenciada pela BNCC, como o eixo central da educação, no mínimo, torna-se temerária.

A educação continua restrita “ao ensino, e o ensino, por sua vez, fica restrito ao atendimento de metas de aprendizagem vinculadas ao saber fazer e à resolução de problemas associados a demandas da vida cotidiana” (Lopes, 2019, p. 69). Em contraposição ao mundo científico, que exige rigor, pesquisa e no qual o crescimento do intelecto se fundamenta em conceitos, não meramente em competência e

habilidades, o currículo precisa ser fundado em conceitos e transmitido nas escolas pelos docentes para atingir a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual, não somente pelas competências (Young, 2011).

Para Costa, H. e Lopes (2022), Moraes *et al.* (2022), Saviani (2021) e Young (2011), a prática docente é norteada pelo currículo centrado no saber historicamente produzido (ciência) e ocorre hegemonicamente na escola, local eleito para a transmissão desses conhecimentos, visando ao desenvolvimento intelectual do estudante. Nesse sentido, Moraes *et al.* (2022), de forma análoga aos autores nominados acima, preconizam que “a denominação de formação por competência consiste na substituição do domínio dos fundamentos teóricos e/ou científicos dos diferentes campos do conhecimento pela priorização da dimensão pragmática” (Moraes *et al.*, 2022, p. 4).

Nessa perspectiva, os três enfoques analisados vão de encontro aos argumentos esgrimidos pelos propositores da reforma, os quais apresentam um documento norteador da educação básica cujo propósito seria mudar os rumos da educação, combatendo a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país, tornando-o atrativo aos estudantes perante os índices de abandono e de reprovação. Identifica-se que a centralidade da proposta da reforma do ensino médio materializada pela BNCC, ao contrário de estar em sintonia com a formação politécnica, emancipadora e plena, está mais na linha da concepção de educação proposta pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que trata a educação como treinamento voltado para as competências e habilidades, a escola como empresa, validada pelas avaliações externas, responsabilizando os estudantes por esses resultados. (Pereira, 2017).

Nessa direção, inquire-se quais são a relevância e a exequibilidade dessas propostas de formação integral neste cenário delineado pela BNCC, que desmerece as áreas humanas em favor dos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa. A atenção central para uma reforma curricular deve ser baseada no conhecimento e na disciplina, “que reúnem ‘objetos de pensamento’ como conjuntos de ‘conceitos’ sistematicamente relacionados” (Young, 2011, p. 615). Desenvolver senso crítico, visão ampla da sociedade e suas contradições e uma formação plena, desobrigando as disciplinas de humanas, ressoa como um grande paradoxo.

Na prática, essa melhoria indicada pode não se concretizar, levando a crer que o otimismo e a aprovação por parte de muitos podem virar uma frustração. Para Oliveira, Silva (2021), a Base apresenta-se como opção para mudar o modelo conteudista, disciplinar e fragmentado, porém, na prática, traz uma pseudorreinvenção, pois o seu âmago é formado pelas competências e habilidades, por conteúdos cuja finalidade é melhorar tão somente os índices nas avaliações externas e preparar para o mercado de trabalho flexibilizado.

Os resultados aqui desenvolvidos apontam que a REM não trará avanços para os estudantes brasileiros, especialmente os oriundos de escolas públicas. Diante disso, o atual momento da educação é muito desafiador. Por isso, exigem-se de todos muito estudo e muita compreensão para tirar melhor proveito desse cenário e propor alterações no contexto dessa reforma. Considerando que ela foi construída e está fixada em um contexto de uma sociedade capitalista, de cunho neoliberal, privatista e

que, pelo seu caráter normativo, tecnicista, pragmático e direcionado para formar para o mercado de trabalho flexibilizado, uma grande parte dos estudantes continuará, provavelmente, tendo uma formação dual e fragmentada.

A dualidade educacional histórica, principalmente para a classe trabalhadora, além de permanecer, pode vir a ser amplificada. Por esse motivo, entender o que está nas entrelinhas dessa REM, principalmente para quem está na linha de frente na educação, é imperioso. Tendo uma boa compreensão do verdadeiro sentido dessa reforma, os argumentos para propor mudanças tornam-se mais robustos e persuasivos. Em vista disso, são ações prementes para que de fato seja obedecido o que está no Art. 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Sumamente, os autores desse artigo fazem uma defesa enfática para que de fato todos os brasileiros recebam uma educação integral, politécnica e omnilateral. Segundo Benachio e Moura (2023), essa reforma direciona para uma formação de estudantes adaptáveis às necessidades e interesses do mercado de trabalho, com isso, indo de encontro a uma formação humana integral e a BNCC é vista como inclusiva, mas, quando se aprofunda na sua análise, identifica-se sua natureza excludente, acima de tudo para a classe trabalhadora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, objetivou-se, neste artigo, identificar em que medida a nova organização curricular proposta pela REM impactou o EMI referente à formação politécnica. À vista disso, as contribuições dos referenciais teóricos selecionados e os documentos oficiais para a sua elaboração possibilitaram alcançar o objetivo do estudo e responder à pergunta-problema da pesquisa.

Da investigação constatou-se que a maneira como foram organizados os itinerários formativos bem como o foco nas competências propostas pela BNCC podem afetar sobremaneira as práticas pedagógicas integradoras e, com isso, a formação politécnica. Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas não estimulam a integração dos componentes curriculares. Já na questão da formação, constata-se que, quando se refere à educação integral na formação profissional, a BNCC traz no seu documento uma boa proposta, mas contradiz com sua organização curricular, que não valoriza as disciplinas e a sua integração, divergindo enormemente da propositura do EMI e, conseqüentemente, da formação politécnica e emancipadora.

No meio de contrastes presenciados, a BNCC, embora declare o engajamento com a educação integral e atenda às orientações dos documentos curriculares correntes, não apresenta um recorte curricular que favoreça o currículo integrado. Dessa forma, a educação integral e integrada e a formação politécnica, promotoras do desenvolvimento de todos os aspectos da vida humana, ficam comprometidas. Isso ocorre precisamente pelo fato de a organização curricular por competências

representar seu eixo central, além da desconsideração pelas áreas de humanas e da definição de itinerários formativos num contexto escolar de extrema desigualdade.

Observa-se que o documento acaba se omitindo da sua responsabilidade de proporcionar uma formação politécnica, dado que delega ao estudante a escolha pelos itinerários formativos dentro das áreas do conhecimento, de acordo com seu interesse, supondo um 'protagonismo juvenil'. E o pior, nas cidades em que há apenas uma única escola, as opções de escolhas serão ínfimas, ou talvez os estudantes nem tenham essa oportunidade de definir suas preferências, deixando a cargo da própria escola ou das secretarias estaduais. Nesse sentido, delegar a responsabilidade ao estudante, sem se importar com as questões locais e sociais, para delinear a sua trajetória formativa, é uma precipitação que pode provocar prejuízos irreparáveis.

De tempos em tempos, os reformadores da educação julgam que solucionarão os óbices educacionais pelo condão da reformulação curricular, desconsiderando haver outros elementos urgentes e basilares que precisam ser resolvidos. Assim, ocultam que, sem igualdade de oportunidades, sem a integração curricular, sem os componentes curriculares de humanas, sem o respeito pelas trajetórias dos estudantes, pelas diversidades e pelos contextos sociais, sem a valorização dos profissionais da educação, sem investimentos em infraestrutura nas escolas, sem a superação da divisão de formação para o trabalho manual/trabalho intelectual, sem a superação da dualidade da educação, o ensino profissionalizante está seriamente comprometido. Mais do que isso, a dualidade, além de permanecer, pode ser ampliada com essa reforma.

Nessa perspectiva, o que foi estabelecido pelo Decreto nº 5.154/2004, com a implementação do EMI propondo a integração dos conhecimentos gerais e específicos, objetivando a formação integral e politécnica do estudante para superar a dualidade educacional, torna-se, com essa reforma, uma realidade distante (Brasil, 2004).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200003>. Disponível em: https://www-scielo-br.translate.google.com/es/a/FSqZn7YDckXnYwfqSWqgGpp/?lang=pt&_x_tr_sl=pt&_x_tr_tl=en&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=wapp. Acesso em: 9 jul. 2022.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019. 104p.

BENACHIO, Elizeu Costa curta; MOURA, Dante Henrique. O ensino médio anunciado na Lei nº 13.415/2017 e as ações do estado do Rio Grande do Norte com

vistas à implementação da contrarreforma do ensino médio em sua rede. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e15209, 2023. <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.15209> Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15209>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf Acesso em: 3 maio 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF: Presidência da República 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília-DF: 23 de julho de 2004. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1961**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 8 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 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. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 3 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de 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. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgiclfindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas.** Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-%20uncategorised/40361-%20novo-ensino-medio-duvidas> Acesso em: 20 dez. 2019.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE (2004-2014)**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016. 208p.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 15 jun. 2022.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270024, p. 1-23, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270024> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jrPMcNpkw3Pp9XrszTjCr7m/?lang=pt> Acesso em: 12 abr. 2022.

COSTA, Patrícia Furtado Fernandes; MACHADO, Lucília Regina de Souza Machado. Referências históricas e teóricas para a análise crítica da produção do conhecimento no Brasil sobre currículo integrado e ensino médio integrado. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 35, p. 124-147, 23 jan. 2020. <https://doi.org/10.22409/tn.v18i35.40495>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/40495>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005. 190p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. 189p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010. 175p.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, v. 20, n. 2, p. 13-36, 20 mar. 2017. Disponível em: <https://revista.trt10.jus.br/index.php/revista10/article/view/2> Acesso em: 7 jul. 2022.

LINO, Lucilia Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, [S.l.], v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.756>. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756> Acesso em: 21 nov. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, [S.l.], v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MANFREDI, Silvia. Maria. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial: 2016. 476p.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal *et al.* Reforma do ensino médio: a institucionalização do *apartheid* social na educação. **Educação & Sociedade**, v. 43, e261875, 2022. <https://doi.org/10.1590/ES.261875>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CQL85LFng8qhDk9dnF93vvs/?lang=pt#>. Acesso em: 6 dez. 2022.

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). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun. 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYpWbNDkkt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: a base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.l.] v. 31, n. Especial, p. 55-74, 2018. <https://doi.org/10.21814/rpe.14806>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14806> Acesso em: 15 jul. 2022.

OLIVEIRA, Ramon de; SILVA, Amanda Félix. da. Projetos de vida no ensino médio: o que os jovens nos disseram? **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1263-1286, jul./set. 2021. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1263-1286> Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000301263&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jun. 2023.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Práxis Educativa**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 107-127, 2017. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i1.0006>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10799>. Acesso em: 8 dez. 2022.

SANTOS, Luciola Licinio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, e166063, 2017. <https://doi.org/10.1590/0102-4698166>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vB7CqKCV4Csj53CLdSjrgMN/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021. 160p.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Tradução de Laura Beatriz Áreas Coimbra. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, dez. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005>. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRV76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 3 dez. 2022.