

A Formação Técnica Integrada e a Contrarreforma do Ensino Médio: retalhos de uma colcha inacabada

Integrated Technical Education and the Counter-Reformation of High School: patches of an unfinished quilt.

Recebido: 30/08/2023 | Revisado:
19/06/2024 | Aceito: 21/06/2024 |
Publicado: 23/07/2025

Rodrigo dos Santos Almeida
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4398-4786>
Instituto Federal do Rio de Janeiro
E-mail: rodrigo.almeida@ifrj.edu.br

Telma Alves
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7867-0907>
Instituto Federal do Rio de Janeiro
E-mail: telma.alves@ifrj.edu.br

Marcus Vinicius da Silva Pereira
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8203-7805>
Instituto Federal do Rio de Janeiro
E-mail: marcus.pereira@ifrj.edu.br

Giselle Rôças
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1669-7725>
Instituto Federal do Rio de Janeiro
E-mail: giselle.rocas@ifrj.edu.br

Como citar: ALMEIDA, R. S.; ALVES, T.; PEREIRA, M. V. S.; RÔÇAS, G. A Formação Técnica Integrada e a Contrarreforma do Ensino Médio: retalhos de uma colcha inacabada. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 02, n. 25, p.1-15 e15997, jul. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este artigo busca refletir, à luz dos documentos oficiais produzidos em 2017 e 2021, sobre os objetivos político-educacionais e seus desdobramentos para a formação técnica integrada. As formulações previstas em tais documentos buscam fundamentar uma agenda política que privilegia a manutenção hegemônica do interesse privado e a precarização da formação dos estudantes da educação básica, em especial oriundos da escola pública, filhos da classe trabalhadora. Na perspectiva da Educação Profissional Técnica de Nível Médio que ocorre nos Institutos Federais, neste artigo, desvelamos as mudanças no plano ideológico contidas nesses documentos, bem como os movimentos de resistência ao reducionismo do currículo e aos impactos da reforma para a formação humana integral como política pública.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio; Base Nacional Comum Curricular; Políticas curriculares; Educação Profissional.

Abstract

This article seeks to reflect, in light of the official documents produced in 2017 and 2021, on the political-educational objectives and their implications for integrated technical training. The formulations outlined in these documents aim to underpin a political agenda that privileges the hegemonic maintenance of private interests and the deterioration of the education of basic education students, especially those from public schools, the children of the working class. From the perspective of Mid-Level Technical Professional Education that takes place in Federal Institutes, in this article we unveil the ideological changes contained in these documents and the movements of resistance against curriculum reductionism and the impacts of the reform on holistic human development as a public policy.

Keywords: High School Reform; National Common Core Curriculum; Curriculum Policy; Professional Education.

1 INTRODUÇÃO

O ideal de uma formação de qualidade percorre uma trajetória que envolve constantes esforços e diferentes atores no sentido de ampliar as oportunidades de educação para todos. A Educação, como direito assegurado na Constituição, depende de políticas públicas, em diferentes níveis de atuação, a fim de proporcionar a todo cidadão o acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade. Para crianças e jovens é fundamental a garantia de oferta de vagas e também a permanência no processo de escolarização.

Na história da organização da sociedade brasileira, a política educacional sempre esteve no bojo das disputas políticas. Na história mais recente, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), vimos uma dessas disputas se materializar por meio do Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997), o qual compunha o pacote neoliberal aplicado à Educação. Esse decreto determinava às Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) a ruptura entre o Ensino Médio (EM) e a formação profissional, regulamentando o “Ensino Profissionalizante, com objetivos claros de reduzir os gastos públicos e favorecer o empresariamento deste ramo de ensino pela rede privada” (Tavares, 2012, p. 7). Porém, uma correlação de forças preconizava que a Educação Profissional (EP) se “despisse” da concepção neoliberal. Assim, a partir de 2003, por meio do diálogo dos grupos progressistas com a nova gestão federal, foi possível retomar avanços no campo educacional. Como resultado, foi promulgado o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) que devolvia a possibilidade da formação integrada para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Uma década depois, começou a tramitar, na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 6.840/2013 (Brasil, 2013), que propunha alterações na LDB para instituir a jornada em tempo integral no EM e dispor sobre a organização dos currículos em áreas do conhecimento. Naquele momento, o EM voltou ao foco dos interesses da ideologia neoliberal. Após as eleições de 2014, no segundo mandato presidencial de Dilma Rousseff, as forças conservadoras conseguiram ocupar o espaço governamental e com isso foram retomados os projetos empresariais para a Educação. Na esteira desses acontecimentos, foi editada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Brasil, 2016) que introduziu uma política de fomento como incentivo à adoção das escolas em regime integral. Para além de um incentivo, como instrumento de prerrogativa do Executivo, ela denotou a intenção, por meio de vantagem econômica, de que tal organização se estabeleça, a despeito da ausência de discussões no legislativo e com a sociedade. Em fevereiro de 2017, a MP nº 746/2016 se converteu na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Em 6 de abril de 2017, a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Dessa forma, o Novo Ensino Médio (NEM) teve seu currículo prescrito por meio da Resolução CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2018a) que implementou a BNCC (Brasil, 2018b). Esses movimentos articulados evidenciaram o objetivo da implementação de um “novo” EM com o velho discurso de tornar essa etapa da Educação Básica (EB) atraente para os jovens.

Em meio à MP, à Lei e à BNCC, como fica a EPTNM? Qual o impacto de tais documentos na formação integrada desenvolvida nos Institutos Federais (IFs) e na

materialização do currículo integrado? Neste artigo, visamos refletir sobre o conjunto de mudanças, das quais a reforma do EM faz parte, como “retalhos” para a etapa final da EB. Tal conjunto, em vez de investir na formação humana integral dos estudantes, a torna uma colcha inacabada de retalhos. A fragmentação do EM em itinerários formativos, com o argumento de torná-lo mais atraente para os jovens, subtrai deles o direito aos conhecimentos da ciência, da cultura, das artes e das letras, resgatando assim a dualidade entre cultura geral e cultura técnica (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Desde a retomada, em 2004, da possibilidade da EP ocorrer de forma integrada ao EM, os educadores progressistas buscam a superação da dualidade histórica entre EM e EP. Para tal superação, o EM deve contemplar “o aprofundamento dos conhecimentos científicos [...], como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões” (Moura; Garcia; Ramos, 2007, p. 24). A qualidade da EP foi reconhecida e reafirmada com o advento da criação dos IFs como espaços de ensino, pesquisa e extensão por meio da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para que a EP, no Brasil, se configure como um campo de produção de conhecimento, defendemos sua consolidação como política pública, com investimentos para sua ampliação aos sistemas de ensino do país. Para desenvolvermos a reflexão que nos propusemos, além de nos debruçarmos em documentos legais, recorreremos a autores que, a partir de 2017, têm se dedicado a problematizar a reforma, a qual chamamos de “contrarreforma” em face dos prejuízos que ela traz à educação pública.

2 COMO OLHAR OS RETALHOS E A COLCHA

A metodologia adotada neste estudo caracteriza-se pela pesquisa de caráter exploratório e documental (Bogdan; Biklen, 1994), focando em documentos oficiais da Educação Brasileira. Este tipo de abordagem é fundamental para compreender e analisar a profundidade e a complexidade dos problemas. No contexto educacional, a pesquisa exploratória permite identificar tendências, desafios e oportunidades, servindo como base para estudos futuros mais detalhados. A pesquisa documental, por sua vez, envolve a coleta, análise e interpretação de documentos existentes, tais como leis, diretrizes, entre outros, constituindo-se em fontes primárias para cotejar práticas e mudanças no cenário educacional. Combinar a pesquisa exploratória e a documental proporciona uma abordagem robusta e abrangente para o estudo de documentos oficiais.

Na primeira etapa, selecionamos os documentos oficiais relevantes para nosso estudo: Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016), Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a BNCC (Brasil, 2018b). Após a seleção, eles foram submetidos a análise, envolvendo leitura atenta, identificação de temas recorrentes, comparação entre diferentes documentos e interpretação crítica dos conteúdos. Para isso, buscamos documentos oficiais da década de 1990, momento da primeira incursão neoliberal na Educação Brasileira, visando à contextualização histórica e social dos documentos. Compreender o contexto em que esses três documentos foram produzidos nos permitiu a identificação de fatores externos que influenciaram políticas e práticas educativas.

3 RETALHOS DA COLCHA ENSINO MÉDIO: A LEI Nº 13.415/2017 E A BNCC

A ideia de uma base nacional comum para os currículos do ensino fundamental e médio já estava prevista na LDB 9.394/1996. Seu artigo 26 anuncia que ela deveria ser complementada por uma parte diversificada, determinada pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia, de cada sistema de ensino e estabelecimento escolar. Os parágrafos segundo e terceiro desse artigo – dados pela Lei nº 13.415/2017 – tratam da obrigatoriedade dos estudos da língua portuguesa, da matemática, do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, do ensino de arte e da educação física como componentes curriculares da EB. Nessa ideia original, a base comum para os currículos considerava as especificidades do contexto de cada sistema de ensino e contemplava os conhecimentos científicos e humanísticos como importantes na formação “do educando como pessoa humana”, em coerência com o inciso III do artigo 35 que afirma “o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996).

A BNCC (Brasil, 2018b) implementada por meio da Resolução CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2018a) estabeleceu uma prescrição dos currículos sem espaço para a diversidade existente no país. Aqui nos detemos na BNCC para o EM (BNCC-EM) que é a etapa final da EB e na qual percebemos uma redução na obrigatoriedade dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, o que limita a especificidade do trabalho docente e compromete a sua relação com a função da escola. Se o trabalho docente que visa produzir ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes e habilidades fica limitado pela prescrição do currículo, a escola pode assumir a função de “reproduzir a sociedade e ratificar sua estrutura” (Alves, 2018, p. 39). Para Dourado e Siqueira (2019), é necessário compreender o cenário da reforma do ensino médio e a formulação da BNCC como políticas que articulam processos de gestão, avaliação e regulação do currículo.

Hypólito (2019) e Silva (2018) denotam forças empresariais e políticas que utilizam das recomendações advindas do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) para fortalecer o discurso da mudança. Nesse cenário, se apresenta o Movimento Global de Reforma da Educação (GERM) como um incentivador das reformas educacionais com base em modelos de eficácia, e apresentam três princípios chaves: i) padronização de currículo, de avaliações e metas; ii) prestação de contas com a responsabilização pelos resultados; e iii) descentralização como deslocamento das responsabilidades pelos resultados para as equipes locais do sistema escolar. Esses princípios aplicados ao funcionamento das ações em educação se articulam aos interesses que envolvem um mercado educacional bilionário movimentado pelas elites locais, em que o foco é substituir o que é feito pelo sistema público por serviços de consultorias, prestações de serviços e/ou comercialização de materiais pedagógicos (Hypólito, 2019).

Os aparelhos privados de hegemonia¹, cujo interesse é a formulação de projetos hegemônicos que submetam o Estado aos interesses empresariais, atuaram intensamente para as alterações na LDB. Como exemplos desses organismos temos

¹ Conceito gramsciano utilizado heurísticamente por cientistas sociais para designar as instituições, os espaços ou os agentes que se envolvem em projetos sociais e ideológicos de grandes proporções (Apple, 2003 *apud* Schneider; Rostirola, 2021, p. 3).

a Fundação Lemann, o Instituto Inspirare, o Instituto Península, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura e o Instituto Unibanco, que criaram, a partir de 2013, o Movimento pela Base² (MBNC). Com clara ênfase na retórica da mudança e da reforma do ensino, esse grupo não governamental, composto por instituições privadas e pessoas de diversos setores educacionais, tem a finalidade implícita de transformar o Estado na máxima expressão das relações de apropriação e dominação, permitir a expansão privada mercantil na educação e ressignificar o mínimo como sinônimo de básico.

Tais propostas de reforma reeditam os propósitos do final dos anos 1990 pelos quais o EM deveria desenvolver competências para atender às demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo. Mas, desta vez, se de um lado parece haver um aumento na quantidade de horas de formação, por outro, nota-se uma ruptura na formação. Analisando com cuidado, vemos um contraditório cenário, já que a formação básica deve ter até 1.800 horas e a formação relacionada aos itinerários formativos (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e Formação Técnica e Profissional – dos quais cada estudante faz apenas um) com 1.200 horas, estabelecem dualidade na última etapa da EB. Sem garantir aos estudantes uma formação na qual os conhecimentos se relacionam pela sua construção histórica e pela qual eles podem adquirir ferramentas para ler o mundo de forma crítica, o EM fica distante da finalidade de “compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria à prática, no ensino de cada disciplina” (Brasil, 1996).

Antes da reforma, a carga horária total do EM regular era de 2.400 horas, divididas em 800 horas a cada ano, com a perspectiva de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores. Se por um lado a Lei nº 13.415/2017 acena com aumento da carga horária total (3.000 horas), por outro lado a reforma estabelece que os conteúdos prescritos pela BNCC não podem ultrapassar 1.800 horas, evidenciando uma redução significativa no estudo dos conhecimentos historicamente construídos. O aumento de carga horária se justifica pelo aditivo de 1.200 horas destinadas a um dos cinco itinerários formativos. Cada um deles se coloca, a princípio, como possibilidade de aprofundamento em uma área de conhecimento escolhida pelo estudante. Em nosso entendimento, essa organização abre mão da formação no sentido de conhecer o mundo, de estar no mundo em favor de uma formação instrumental e pragmática, para atender às exigências do mercado. A formação com viés pragmático fica ainda mais evidente quando relacionamos a manutenção, em todos os itinerários, somente dos conteúdos de português e matemática ao atendimento das premissas de uma agenda global parametrizada pelos índices de desempenho medidos pelas das avaliações em larga escala.

Esse cardápio de cinco itinerários possíveis quer se apresentar como adequado aos interesses e escolhas dos estudantes. Mas como julgar que um estudante, egresso do EF com objetivos bem determinados, “não se interessa” por ciências humanas? Um jovem decidirá aos 14 ou 15 anos que “se interessa” por ciências da natureza? Essa possibilidade de escolha se desloca de um currículo que

² Movimento pela Base (MBNC) se autodefine como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio”. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

garanta o aprofundamento dos conhecimentos científicos-tecnológicos para um currículo construído de múltiplas possibilidades aleatórias, podendo inclusive proporcionar um aligeiramento/esvaziamento da formação. Para reforçar nossa crítica ao argumento de que os estudantes farão escolhas pelo seus interesses, nos apoiamos em Saviani (2013) ao afirmar que cabe à educação dar oportunidade às novas gerações de incorporarem os conhecimentos acumulados pela sociedade a fim de atuarem de forma ativa e transformadora nas relações sociais. Neste sentido, ele estabelece a diferença entre o aluno empírico e o aluno concreto. O aluno concreto é determinado pelas relações sociais que ele não escolheu, por isso o que interessa a ele, e talvez não ao empírico, é o conhecimento sistematizado pelo qual poderá, pela forma como ele assimila, expressar sua criatividade para transformar tais relações.

Ademais, sabe-se que a oferta dos itinerários formativos dependerá das condições objetivas – de recursos humanos e de infraestrutura – das Secretarias Estaduais de Educação. Nesse sentido, vislumbramos que a situação pode ser mais limitante do que propriamente uma oportunidade de escolha, uma vez que nem todos os itinerários serão ofertados em um município ou em uma escola próxima para o aluno. A situação se agrava para aqueles que residem distante dos grandes centros urbanos.

Para Garcia e Czernisz (2017), a reforma, além do seu caráter autoritário, propõe a minimização do conhecimento para os jovens da classe trabalhadora, que têm na escola pública o centro do seu processo formativo. Em oposição, os estudantes das escolas privadas têm uma formação humana integral assegurada pelo acesso à cultura, às artes, às diversas línguas estrangeiras e ao conhecimento das humanidades, possibilitando a ampliação do seu capital cultural no sentido de alçarem o ensino superior como continuidade dos estudos.

A reforma resgata a dualidade estrutural histórica pela qual o objetivo do EM para as elites seria o de alcançar o nível superior e para os filhos da classe trabalhadora teria o viés profissionalizante (Moura; Garcia; Ramos, 2007). Ou seja, uma educação destinada às elites e outra destinada às classes populares, tal qual nos adverte Moura (2007), por conseguinte, uma contrarreforma que aniquila possibilidades na formação dos jovens oriundos das classes trabalhadoras matriculados em escolas públicas e, mais ainda, para aqueles que se encontram distantes dos grandes centros urbanos onde a

reforma do Ensino Médio liquida a dura conquista deste nível de escolarização como parte constitutiva da educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos prevista na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes da Educação Nacional que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica (Teixeira, 2019, p. 2121).

O quinto itinerário (da formação técnica e profissional) torna-se um ensino profissionalizante³ justaposto às 1.800 horas destinadas à formação básica, pois

³ A denominação de ensino profissionalizante remete à Reforma 5.692/1971 e à qualificação de mão de obra. Já a Educação Profissional tem como princípios o trabalho, a cultura, as humanidades e a ciência.

distancia-se da formação integrada, desprezando a base teórica das ciências que fundamentam a EPTNM, que se materializa segundo o ideal do currículo integrado cujos pilares são ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Elas, juntas, dão corpo ao que se espera de um EM Integrado e, por isso, a formação técnica preconizada por essa contrarreforma se distancia do que os estudos da área se dedicam a aprofundar e consolidar como a configuração do campo da EP no Brasil.

4 LINHAS E AGULHAS PARA REMENDAR A COLCHA ENSINO MÉDIO: FINANCIAMENTO E CONCOMITÂNCIA INTERCOMPLEMENTAR

Nesta seção, trataremos como a EPTNM desenvolvida nos IFs pode ser impactada pela mudança na política de financiamento Fundeb Permanente (Brasil, 2020) articulada à contrarreforma e à concomitância intercomplementar que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) (Brasil, 2021a), passou a ter destaque. Como enunciado anteriormente, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 foi uma conquista dos educadores progressistas a fim de retomar a formação integrada na EPTNM na Rede Federal. A EP colocada como capítulo à parte na LDB nº 9.394/1996 e o referido decreto separando EM e EP – além de estabelecer o nível tecnológico como o nível superior da educação profissional – foram ações que visavam à oferta, pela Rede Federal à época, de “formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 25). No artigo 36 da contrarreforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) reside a possibilidade da oferta modular na formação, com adoção do sistema de créditos com terminalidade específica, ou seja, a retomada dessas “formas fragmentadas e aligeiradas”. Nesse mesmo artigo, ainda é assegurada a concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. Tanto a oferta modular quanto os certificados intermediários se configuram como mais “retalhos nessa colcha” que representa a etapa final da EB.

Na construção da nossa metáfora, a mudança na forma de financiamento com a instituição do Fundeb Permanente por meio da Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2020) assemelha-se a uma agulha que visa dar a aparência de uma colcha única e ampla, ao incluir o quinto itinerário formativo da contrarreforma no Fundeb. Assim, “é interessante [...] perceber como a forma de articulação e o itinerário formativo aparecem de maneira bem indistinta” (Sala, 2021, p. 1) na referida lei. Desse modo, o que vale para o quinto itinerário formativo, vale para a EPTNM, que se materializa de forma integrada nos IFs. Ao mesmo tempo, no Decreto nº 10.656/2021 (Brasil, 2021b), que regulamenta a Lei nº 14.113/2020, a Rede Federal passa, como instituição pública especializada em EP, a ser demandada para estabelecer convênios que farão jus aos recursos previstos no Fundeb Permanente.

Acrescente-se a isso a determinação de que as instituições da Rede Federal informem, semestralmente, à Rede Estadual de Educação sobre as condições de incorporar matrículas para cursos concomitantes de educação técnica e profissional sob a forma de convênio entre essas redes. Mais do que uma agulha, tais ações conjuntas se assemelham a uma máquina de costura poderosa que promove a indução da operacionalização da reforma do EM em troca de ganho orçamentário para a manutenção dos IFs. Uma vez que os custos de um curso integrado são maiores

que os da implementação do quinto itinerário formativo, os IFs passam a disputar por recursos com as escolas do EM, com possibilidade de precarização pela redução dos custos. Se associarmos esses aspectos ao cenário atual da educação e a precariedade de recursos financeiros, os resultados parecem alarmantes (Sala, 2021). O esvaziamento da identidade dos IFs pode se dar por justamente ter que ofertar, simultaneamente, a EPTNM integrada e o itinerário de formação técnica e profissional na forma de convênio, ambos regidos pela BNCC.

Uma outra linha para costurar retalhos dessa colcha é a concomitância intercomplementar, já prevista na LDB nº 9.394/1996 antes da reforma do EM e das DCNEPT, que passa a ter um caráter de destaque em meio às outras formas de articulação. Por meio dela, aumentam as possibilidades de que a EPTNM ocorra de forma concomitante em instituições distintas, o que pode levar ao desmonte da formação integrada (Sala, 2021), se configurando como uma possibilidade de caminho aberto para o ensino dito profissionalizante de viés tecnicista. Pelissari (2022) alerta para um discurso de viés tecnicista capaz de subordinar a formação profissional orientada unicamente pelas demandas do mercado neoliberal e pela facilitação na fragmentação curricular por meio de certificações cunhadas em acúmulo de cursos de curta duração (40 a 50 horas) a serem incorporados livremente no currículo do aluno, aligeirando sua formação e não necessariamente agregando saberes da politécnica e da formação integrada. Para Silva (2018), o que se observa é uma reintrodução de políticas anteriores, aos moldes da década de 1990, com uma formação de caráter pragmático e limitando a abordagem do ensino, o que nos remete à sensação de que, sob a desculpa do novo, o que se pode visualizar nada mais são do que velhos discursos e velhos propósitos.

A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade (Silva, 2008). Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional. (Silva, 2018, p. 11)

A reflexão sobre as mudanças no plano ideológico, no âmbito da EP, pode ser sintetizada no seguinte trecho:

Educação Profissional é um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, dos projetos e das práticas formativas (Manfredi, 2002, p. 61).

A desarticulação dos saberes na composição desse currículo, tal qual orientam os documentos Itinerário da Formação Técnica – guia de implementação e a Cartilha de Orientação às Redes Ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica

– são estratégias bem redigidas, ainda segundo Pelissari (2022), mas que, ao fim, colocam contraditoriamente a forma e o conteúdo desse modelo de currículo, impossibilitando a articulação dos saberes, mas assegurando a força do aparato privado na viabilização da oferta e disponibilização do quinto itinerário pelos gestores públicos e suas secretarias de educação. Além de todos os problemas sinalizados em relação à formação integrada, há também os aspectos da formação docente e da precarização do trabalho. Silva (2018) e Albino e Da Silva (2019) apontam preocupações sobre o chamado “notório saber” para fins de docência no itinerário de formação técnica e profissional, institucionalizando a precarização do trabalho docente e deixando mais evidente a lógica de uma formação instrumentalizadora do indivíduo.

Entendemos que o tripé ensino, pesquisa e extensão, que caracteriza os IFs juntamente com a verticalização, alarga o desenvolvimento de pesquisas em educação, ciência e tecnologia, produzindo conhecimento que impacta em diversos setores da sociedade. Na impossibilidade, por falta de investimento ou vontade política de estender esse modelo para os sistemas de ensino estaduais, as mudanças propostas apontam para a desestruturação da EP e a tão necessária configuração dela como um campo de pesquisa (Medeiros Neta, 2016).

5 EM MEIO A RETALHOS, AGULHAS E LINHAS: A COLCHA RESISTE!

Os movimentos de resistência ao cenário apresentado envolveram inicialmente a mobilização de estudantes (tal como a de ocupação das escolas em 2016) e das entidades ligadas à Educação pela revogação da contrarreforma. Em virtude das dificuldades pela revogação, movimentos coordenados por profissionais da Educação, representantes políticos e organizações sindicais apresentaram o Projeto de Lei nº 3.079/2021 (Brasil, 2021c) que tratava do adiamento da implantação da contrarreforma. Na esteira dos acontecimentos, foi apresentado o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) nº 611/2021 (Brasil, 2021d), cujo objetivo era suspender a Portaria nº 521/2021 que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Ao longo do ano de 2021, ocorreram mesas redondas e *lives* que debateram e denunciaram o desmonte que representava a contrarreforma. A partir dessas iniciativas, organizadas pelos trabalhadores da Educação, foi possível manter as discussões teóricas apontando a importância do EM para a construção da nação soberana, e não para o atendimento a demandas econômicas e de interesse dos aparelhos hegemônicos de Educação que ignoram a participação da sociedade, considerando sua pluralidade.

No decorrer do ano de 2022, acompanhamos a progressiva implementação do NEM, na maioria dos estados brasileiros, porém as expectativas passaram a se concentrar na mudança da correlação de forças que poderia ocorrer com a eleição presidencial, em outubro desse ano. Essa mudança se concretizou e a equipe de transição de Governo Federal, no eixo temático Educação, sinalizou, dentre outras questões, a necessidade de revogação da contrarreforma. A mobilização de alguns estudiosos da área de Educação, pesquisadores do EM, continuaram tanto pela elaboração teórica de um projeto que substituisse a contrarreforma, quanto pela ação prática de procurar parlamentares que pudessem apresentar tal projeto à Câmara dos Deputados. Assim, em maio de 2023, parlamentares dos partidos PSOL e PV

apresentaram o Projeto de Lei nº 2.601/2023 (Brasil, 2023a), que foi considerado o da Revogação do NEM. Ainda que não fosse a revogação integral da contrarreforma, esse projeto propunha a extinção dos itinerários formativos e o restabelecimento das disciplinas comuns obrigatórias. Ao mesmo tempo, ele buscava abrir um debate, dentro do Congresso, preconizando a defesa da qualidade de ensino, tomando como espelho o modelo dos IFs que é, a nosso ver, o mais próximo do ideal de uma formação humana integral e integrada, necessária à etapa final da EB. Esse Projeto de Lei também propõe o restabelecimento, como antes, da carga horária de 2.400 horas para as disciplinas obrigatórias e veda a possibilidade de certificações parciais com o chamado ensino modular. Prevê, ainda, a não implementação de um currículo reducionista associado à BNCC, tanto para estudantes como para professores. Acrescente-se ao rol de mudanças para a retomada da importância dos conhecimentos sistematizados, a revogação do notório-saber e o cerceamento ao avanço do modelo de educação à distância (Dias, 2023).

Apesar de a revogação do NEM não ter acontecido, a Portaria nº 399/2023 (Brasil, 2023b) instituiu uma consulta pública por meio de conferências, webinários, oficinas de trabalho, audiências públicas e contribuições na forma *online* que ficou disponível de junho até julho, com objetivo de realizar uma avaliação com a sociedade e a comunidade educacional buscando subsídios para a reestruturação da política nacional de EM. Para muitos setores da sociedade a forma pela qual se estabeleceu a consulta atendeu mais aos interesses dos grupos hegemônicos do que aos da sociedade e da comunidade educacional. Para aguardar o resultado da consulta pública, o MEC publicou, em abril, a Portaria nº 627/2023 (Brasil, 2023c), que determinou a suspensão do cronograma nacional de implementação do NEM.

O sumário com os resultados da consulta pública⁴ foram apresentados à comissão de Educação do Senado, no início de agosto de 2023. A partir do debate sobre esses resultados, havia expectativa de que o MEC apresentasse um novo projeto de lei até o mês de setembro. Até a data de submissão deste artigo, o que conhecemos sobre as novas diretrizes são a retomada das 2.400 horas para a formação geral básica em vez das atuais 1.800 horas e a redução de cinco para três itinerários formativos – i) linguagens, matemática e ciências da natureza; ii) linguagens, matemática e ciências humanas e sociais; e iii) formação técnica e profissional – além de assegurar a não adoção do ensino à distância para a formação geral básica.

Mesmo que a desejada revogação da contrarreforma ainda não tenha ocorrido, os movimentos de resistência foram essenciais para dificultar a sua tramitação. Defendemos e perseguimos, juntamente com a ala progressista dos trabalhadores dos IFs, a formação humana integral, laica e de qualidade. Porém ela se encontra ameaçada pela implementação de um currículo mínimo e pela fragmentação dos saberes. Destacamos a necessidade de se manter ativo o movimento pela qualidade da etapa final da EB, visando aos interesses da população, sem distinção entre os filhos da classe trabalhadora e os filhos das elites.

Os retalhos de uma colcha e as marcas das linhas que a costuram parecem ter mais destaque do que a importância dos saberes construídos pela humanidade

⁴ Sumário com os principais resultados da consulta pública disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacaosocial/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf. Acesso em 23 de Agosto de 2023.

para a constituição de uma base sólida de conhecimento na formação profissional técnica. Dessa forma, a juventude brasileira perde o direito à Educação, e o vê substituído pelo dever de aprender o que interessa ao mercado. O projeto político de construção de Nação soberana é interdito pelo projeto dos grupos hegemônicos que objetiva a transformação da Educação brasileira em mercadoria. A Educação, em todas as suas modalidades, deve almejar que seus sujeitos possam pensar, dialogar, criticar e construir conhecimentos, tal qual o princípio constitucional da Educação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; DA SILVA, Andréia Ferreira. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

ALVES, Telma. **Saberes e Fazer dos professores**: a educação profissional técnica de nível médio, na modalidade educação de jovens e adultos. 288 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6687987>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 jul. 2023.

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. 1997. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 14 jul. 2023.

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. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. 2013. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/602570>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embai_xa_site_110518.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2021a.

Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>>

BRASIL. **Decreto nº 10.656**, de 22 de março de 2021. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. 2021b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10656.htm>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.079**. Altera os prazos para implementação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. 2021c. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2297736>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Projeto de de Decreto Legislativo nº 611**. Susta a Portaria nº 521, de 3 de julho de 2021, que Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. 2021d. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2297735>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.601**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2023a. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2362539>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 399**, de 8 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. 2023b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 627**, de 4 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. 2023c. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

DIAS, Lucy. PL 2601/23 é pela Revogação do Novo Ensino Médio. Entenda e conheça nossa posição. **Esquerda Marxista**, 31 de maio de 2023. Disponível em: <<https://www.marxismo.org.br/pl-2601-23-e-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio-entenda-e-conheca-nossa-posicao/>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da**

Educação, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019. Disponível em:
<<https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

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**, v. 42, n. 3, p. 569-583, 2017. Disponível em:
<<https://doi.org/10.5902/1984644429481>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em:
<<https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDERIOS NETA, Olivia Moraes de. A Configuração do Campo da Educação Profissional no Brasil. **Holos**, Ano 32, v. 6, p. 50-55, 2016. Disponível em:
<<https://doi.org/10.15628/holos.2016.4947>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. **É uma precarização da formação dos trabalhadores vinculada a educação à distância, via parcerias público-privadas**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - EPSJV/Fiocruz, Rio de Janeiro, 18 fev. 2022. Disponível em <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-uma-precarizacao-da-formacao-dos-trabalhadores-vinculada-a-educacao-a>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SALA, Mauro. **Decreto afasta os institutos federais da perspectiva da educação integral**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - EPSJV/Fiocruz, Rio de Janeiro, 24 mai. 2021. Disponível em <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/decreto-afasta-os-institutos-federais-da-perspectiva-da-educacao-integral>> Acesso em: 14 jul. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Atuação dos aparelhos privados de hegemonia na implementação da BNCC nos estados da Região Sul. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 60, p. 1-23, e-25485, 2021. Disponível em <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n60ID25485>> Acesso em: 14 jul. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, e214130, 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>> Acesso em: 14 jul. 2023.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

TEIXEIRA, Jhaimes Souza. As políticas educacionais para a classe trabalhadora e o projeto de lei Nº 13.415/2017. In: SEMINÁRIO NACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 7., 2019, Vitória da Conquista. SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 3., 2019, Vitória da Conquista. **Anais...** 2019. Disponível em: <<http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/8303>>. Acesso em: 14 jul. 2023.