RBEPT
Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica

A contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC: impactos para o direito de aprender de estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica no Ifes

The counter-reform of high school and the BNCC: impacts on the right to learn for students with disabilities in Professional and Technological Education at Ifes

Recebido: 10/01/2025 | **Revisado**: 27/02/2025 | **Aceito**: 26/06/2025 | **Publicado**: 15/04/2025

Georgia Bulian Souza Almeida
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3196-4956
Universidade Federal do Espírito Santo
Email: georgiabulian@gmail.com

Douglas Christian Ferrari de Melo
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2761-0477
Universidade Federal do Espírito Santo
Email: dochrisferrari@gmail.com

Como citar: ALMEIDA, G. B. S; MELO, D. C. F. A contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC: impactos para o direito de aprender de estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica no Ifes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 01, n. 25, p.1-19 e18143, jul. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletronico>.

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

Resumo

Este artigo objetiva analisar os impactos das mudanças educacionais promovidas principalmente pela Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024, com foco na BNCC e na contrarreforma do Ensino Médio, evidenciando as repercussões no direito de aprender de estudantes com deficiência na EPT, no contexto do Ifes. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental tendo como referencial teórico o pensador Antônio Gramsci. Situado em um contexto de intensificação das contradições sociais, o artigo problematiza o dualismo histórico entre formação para o mercado de trabalho e a formação humana integral, propondo reflexões sobre políticas públicas e inclusão educacional.

Palavras-chave: Contrarreforma; BNCC; Ensino Médio; Direito de Aprender.

Abstract

This article aims to analyze the impacts of the educational changes introduced by Laws No. 13,415/2017 and No. 14,945/2024, focusing on the BNCC and the counter-reform of High School, highlighting their repercussions on the right to learn for students with disabilities in Professional and Technological Education (EPT) within the context of Ifes. The research adopts a qualitative approach, grounded in document analysis, with Antônio Gramsci as the theoretical framework. Set against a backdrop of intensifying social contradictions, the article critically examines the historical dualism between workforce-oriented training and holistic human development, offering reflections on public policies and educational inclusion.

Keywords: Counter-reform; BNCC; High School; Right to Learn.

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

1 INTRODUÇÃO

As reformas educacionais ocorridas nos últimos tempos, com destaque para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representam mudanças significativas no panorama educacional brasileiro, especialmente no âmbito do Ensino Médio Integrado. Essas transformações têm gerado intensos debates acadêmicos e políticos, inclusive no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Este artigo objetiva analisar os impactos dessas reformas promovidas principalmente pela Lei nº 13.415/2017 e pela Lei nº 14.945/2024, com foco na BNCC e no contexto da contrarreforma do Ensino Médio, evidenciando as repercussões no direito de aprender dos estudantes com deficiência, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

O direito de aprender dos estudantes com deficiência parte da premissa que compreende o direito à educação segundo as palavras de Cury:

> O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua nom*, a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos (CURY, 2014, p. 66).

Sob esta perspectiva, é importante ressaltar que a escola é permeada por um campo constante de contradições e disputas, considerando os interesses sociais e econômicos que a cercam. Assim, torna-se necessário que a escola adote processos educacionais mais equânimes, voltados à garantia do direito à educação para todos os estudantes. Nesse sentido, Cury também aponta que:

> A educação escolar, ainda que imprescindível, participa dos sistemas sociais, mas ela não é o todo destes sistemas. As desigualdades sociais que perpassam a escola são características de sistemas sociais excludentes. Estão nela, mas não nascem nela. Lutar pelo fim da desigualdade social e das discriminações de qualquer natureza não é exclusividade da educação escolar. Contudo, dentro de seus limites, a escola possibilita um espaço de transmissão de conhecimentos e de convivência social tendentes a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Ela auxilia na eliminação das discriminações e, nesta medida, abre espaço para outras modalidades mais amplas de emancipação (CURY, 2014, p. 66-67).

O estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental e na pesquisa bibliográfica, com base em marcos legais como a Constituição Federal

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Nesse contexto, a análise documental, conforme Bardin (2016), consiste em um procedimento sistemático e objetivo de descrição e interpretação do conteúdo de documentos, permitindo extrair informações relevantes que subsidiem a compreensão do fenômeno investigado.

A pesquisa também contempla manifestos de entidades educacionais, relatórios institucionais e uma literatura crítica fundamentada nos conceitos de contrarreforma e hegemonia, baseados em Antônio Gramsci e outros autores, como Frigotto, Motta e Ferretti. Gramsci argumenta que o processo educacional deve ser emancipatório, idealizando uma escola unitária como um espaço voltado ao desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes, respeitando suas características, interesses e necessidades.

O artigo foi desenvolvido considerando o contexto do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), que é uma instituição de ensino pública e gratuita, voltada para a educação profissional, científica e tecnológica em diferentes níveis e modalidades. Fundado em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, sua criação fazia parte de um projeto nacional de educação técnica para formar profissionais para o mercado de trabalho. Ao longo dos anos, a instituição passou por várias transformações, sendo renomeada como Escola Técnica Federal do Espírito Santo (1965) e, posteriormente, como Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (1999). Em 2008, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foi transformado em Instituto Federal, ampliando sua missão e atuação. Com 23 campi em funcionamento, incluindo o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor), além de 3 campi em implantação, o Ifes se faz presente em todas as microrregiões capixabas.

Ao longo do texto, busca-se explorar as lacunas e os silenciamentos da BNCC em relação à educação especial, bem como os desafios enfrentados pelo Ifes para assegurar o direito de aprender de estudantes com deficiência na EPT. Este debate é situado em um panorama mais amplo de políticas públicas educacionais, enfatizando a necessidade de superar o dualismo histórico entre formação para o mercado de trabalho e a formação humana integral. Dessa forma, o estudo contribui para o aprofundamento das discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito educacional em tempos de intensificação das contradições sociais. Para tanto, além da introdução e das considerações finais, o presente artigo foi organizado a partir das seções: a EPT na contrarreforma do ensino médio e a BNCC e o silenciamento em relação à educação especial.

2 A EPT NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

De início, é importante destacar que a utilização do termo contrarreforma em consonância com o pensamento de Gramsci, se reporta às políticas públicas que, apesar de serem anunciadas como inovadoras, na verdade, configuram práticas conservadoras e de retrocesso. Nas palavras de Mottta e Frigotto:

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

> Como conclusão mais geral, trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antônio Gramsci (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 369).

O conceito de contrarreforma faz parte das discussões teóricas que correlacionam transformações sociais e políticas às estruturas de poder, principalmente em contextos em que estão envoltas reformas progressistas seguidas, muitas vezes, por movimentos conservadores ou reacionários que objetivam conter ou reverter esses avanços. Na perspectiva gramsciniana, a contrarreforma surge como uma resposta das classes dominantes ao progresso social que, de alguma maneira, pode colocar em risco sua hegemonia. Na visão de Gramsci, as reformas nunca são neutras, pelo contrário, pois, refletem os interesses de classes sociais em disputa, e as contrarreformas buscam preservar a ordem vigente ou restabelecer condições mais favoráveis às elites, na maioria das vezes sob o disfarce de inovações. Segundo Gramsci,

> A classe dirigente tradicional, que tem um numeroso pessoal treinado, muda homens e programas e retoma o controle que lhe fugia com uma rapidez maior do que a que se verifica entre as classes subalternas; faz talvez sacrifícios, expõe-se a um futuro obscuro com promessas demagógicas, mas mantém o poder, reforça-o momentaneamente e dele se serve para esmagar o adversário e desbaratar seus dirigentes, que não podem ser muito numerosos nem adequadamente treinados (GRAMSCI, 2007c, Vol. 3, p. 61).

A este contexto de contrarreforma agrupam-se também os interesses da política neoliberal, a qual se caracteriza pela diminuição do papel do Estado na regulamentação e prestação dos serviços públicos, inclusive a educação. Essa dinâmica se concretiza pela introdução de mecanismos de cunho mercadológico em áreas abrangidas pelos direitos sociais.

Interessante perceber que Gramsci, ao observar os passos do fascismo na Itália, teceu uma análise interessante e profunda em relação à reforma educacional que ocorreu entre os anos de 1922 e 1923, onde Giovanni Gentile, primeiro Ministro da Educação do regime fascista, idealizou e implementou uma reforma educacional ampla no país, que ficou conhecida como Reforma Gentile. A escola foi utilizada como ferramenta política e econômica para disseminar o ideário fascista, moldar uma nova compreensão da realidade nos indivíduos e consolidar a ordem vigente após a ascensão do movimento fascista ao poder em 1926. Simultaneamente, a educação passou a atender à formação da força de trabalho necessária para o capitalismo

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

industrial em expansão no país. A reforma abrangeu mudanças administrativas, financeiras e legislativas, introduzindo novas leis educacionais e curriculares.

Gramsci assevera:

> Na escola atual, devido à profunda crise da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, está ocorrendo um processo progressivo de degeneração: as escolas de tipo profissional, ou seja, preocupados em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal é que este novo tipo de escola aparece e é pregado como democrático, enquanto que, em vez disso, ela não apenas está destinada a perpetuar as diferenças sociais, mas a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2024, p.1656-1657).

Gramsci argumenta que cada grupo social mantém seu próprio tipo de escola com o objetivo de perpetuar funções tradicionais específicas, seja como dirigentes ou executores. Para romper essa estrutura, ele defende que não se deve multiplicar ou organizar diferentes escolas profissionais, mas sim criar um único tipo de escola preparatória, integrando os níveis elementar e médio, que prepare os jovens tanto para escolherem uma profissão quanto para desenvolverem habilidades como pensar, estudar, dirigir ou controlar aqueles que dirigem (GRAMSCI, 2024).

Assim, a crítica de Antônio Gramsci à Reforma Gentile se baseou em sua concepção de escola unitária e em sua análise da educação sob regimes autoritários. Gramsci declarou que a Reforma de Giovanni Gentile, promovida pelo fascismo italiano na década de 1920, refletia o projeto de dominação ideológica do regime ao consolidar um sistema educativo elitista e dualista, separando o ensino clássico, destinado às elites, do ensino técnico-profissional, direcionado às classes subalternas. Ele percebia nessa estrutura uma forma de perpetuar a passividade político-cultural dos trabalhadores e a hegemonia da burguesia.

Gramsci concebe a educação como uma ferramenta central na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, o que contrasta diretamente com o modelo elitista e excludente da Reforma Gentile. Enquanto a proposta fascista reforçava a segregação entre as classes sociais, Gramsci defendia uma escola unitária que promovesse o acesso universal ao conhecimento e à formação integral. Essa discussão conecta-se ao cenário contemporâneo, no qual políticas educacionais muitas vezes refletem uma lógica neoliberal. Assim como na Itália fascista, a educação em contextos atuais é moldada por interesses econômicos que reforçam a dualidade entre formação geral e capacitação técnica. Essa dinâmica é especialmente visível nas contrarreformas do Ensino Médio no Brasil, que, conforme destaca Ferretti (2017), priorizam competências voltadas ao mercado de trabalho em detrimento de uma educação humanizadora.

Nessa conjuntura neoliberal, a educação deixa de ser um direito social e passa a ser vista como um serviço. Isso ocorre a partir do estabelecimento de ações que visam privatizar, mercantilizar e fragmentar os sistemas de ensino por meio de

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

mecanismos que reduzem o conhecimento à aquisição de competências úteis ao mercado de trabalho em detrimento de uma formação humana integral.

Na verdade, a educação brasileira tem passado por processos de contrarreformas constantes na última década. Em relação ao Ensino Médio, ao observarmos estudos publicados por Ferreti e Silva (2017), Motta e Frigotto (2017), Silva (2018) e Moura e Benachio (2021), há uma constatação elementar coletiva no sentido de que as mudanças nas políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio estão sempre vinculadas aos interesses do setor produtivo numa perspectiva dualista que contrapõe a formação geral e a formação focada no mercado de trabalho, reafirmando o discurso arcaico de formação para a vida produtiva.

Ainda sobre a questão das contrarreformas educacionais, Frigotto (2010) lembra que a partir da década de 1990, a educação passou a ser vista como um campo de ajustes econômicos com vistas a atender as demandas produtivas do mercado, afastando-se do ideal de educação que promova a omnilateralidade, termo marxista que remete à formação integral do ser humano, ou seja, formar o indivíduo capaz de atuar em diversas frentes na vida social e produtiva, sem estar limitado a uma função específica na divisão do trabalho capitalista.

Faz-se necessário salientar a importância da observação do contexto histórico ao pesquisarmos sobre as reformas ocorridas nas políticas públicas educacionais, principalmente no que se refere às transformações socioeconômicas ocorridas em determinados períodos. Esses fatos irão refletir na forma como ocorrem as disputas e podem gerar avanços ou retrocessos no âmbito da educação.

A chamada reforma do ensino médio foi iniciada em 2013, por meio do Projeto de Lei nº 6.840, concebido pela Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), tendo como presidente o Deputado Reginaldo Lopes e como relator o Deputado Wilson Filho. A proposta se constituiu em alterar a Lei nº 9.394/96, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio e dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento.

Os debates e audiências públicas promovidos pela Comissão Especial na Câmara dos Deputados, contaram com a presença de membros do Poder Executivo, representantes de entidades sindicais, do setor privado, pesquisadores e outros participantes, e tinham como objetivo discutir alternativas de organização para o ensino médio. Os principais temas debatidos foram: a universalização do acesso ao ensino médio; a estrutura física, administrativa e pedagógica das escolas; a falta de espaços de aprendizagem; a formação de professores e gestores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; avaliações; programas de apoio ao estudante; integração com a educação profissional; baixa atratividade do ensino médio. Essas discussões buscaram explorar diferentes possibilidades formativas que atendessem às variadas necessidades socioculturais e econômicas de adolescentes, jovens e adultos, com a finalidade de promover a universalização de um ensino de qualidade.

Como resultado dos trabalhos desenvolvidos pela comissão, foi proposto o Projeto de Lei 6.840/2013 onde os membros da CEENSI, apresentaram uma justificativa de que havia a necessidade de readequação curricular no ensino médio,

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

visando superar a abordagem fragmentada das disciplinas, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso significasse o abandono da escola. Então, a comissão chegou ao consenso de que o currículo do ensino médio estava ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhecia as diferenças individuais e geográficas dos estudantes.

Na contramão dessas propostas, surgiu o Movimento Nacional pelo Ensino Médio, composto por 10 unidades do campo educacional: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Em 16 de dezembro de 2014, foi lançado um Manifesto contrário à proposta da PL nº 6.840/13 no qual “O Movimento Nacional se manifesta a favor de uma concepção de Ensino Médio como Educação Básica, como educação “de base”, como etapa que assegura o direito à formação comum a todos e todas brasileiros e brasileiras. Coloca-se, portanto, contrário às proposições do PL 6.840/2013, pois entende que suas formulações caracterizam um ensino médio em migalhas”.

O Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) vinculados ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) também publicou em maio de 2014, o Manifesto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no qual, considerou que o PL apresentava flagrantes equívocos conceituais, epistemológicos, pedagógicos e ideológicos ao tratar da organização curricular do Ensino Médio e do mesmo modo que inviabilizava a continuidade da integração da Educação Profissional Técnica ao Ensino Médio, na perspectiva de uma verdadeira formação integral, princípio estruturante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Após duras críticas sofridas, o Deputado Reginaldo Lopes realiza uma reformulação no PL com uma série de modificações e na última reunião da CEENSI, o parecer é aprovado por unanimidade. O PL permanece parado na Câmara até o dia 08 de agosto de 2016 quando o Deputado Pauderney Avelino apresenta requerimento solicitando urgência em sua tramitação.

Após o impeachment de Dilma Roussef, Michel Temer assume a Presidência da República e, em 23 de setembro de 2016, envia ao Congresso Nacional a proposta da Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória nº 746/2016 que é aprovada em 16 de fevereiro de 2017 e convertida na Lei nº 13.415/2017. Na sequência, frente a um contexto político muito conturbado a BNCC também é aprovada, determinando, inclusive, como o currículo do ensino médio deve ser organizado.

Dentre as diversas mudanças propostas, a Lei nº 13.415/17, também alterou o artigo 24 da LDB determinando a ampliação progressiva da carga horária do ensino

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

médio que era de 800 horas anuais passando para 1000 horas num período de 05 anos, contados a partir de março de 2017. Estabeleceu ainda que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

Uma das maiores críticas em relação a esta reforma foi exatamente a questão do incentivo incisivo ao dualismo educacional, onde, por meio de sua estruturação, permite que os estudantes de classes populares tenham maior probabilidade de optar ou serem direcionados para itinerários técnico-profissionais, enquanto a elite poderá seguir itinerários acadêmicos que lhes preparam para o ensino superior. A formação humana integral, que pressupõe o desenvolvimento pleno dos indivíduos em suas dimensões cognitiva, afetiva e social, foi relegada a segundo plano, em detrimento de uma visão pragmática focada nas exigências do mercado de trabalho.

Transcorridos alguns anos, em julho de 2024 foi promulgada a Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. Esta normativa passará a valer em 2025 e altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e também revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio.

Segundo a Lei nº 14.945/2024, os sistemas de ensino são obrigados a implementar as regras do ensino médio a partir de 2025 para os estudantes da primeira série e assim sucessivamente para os estudantes da segunda série em 2026 e da terceira série em 2027.

A nova legislação estipula uma carga horária total de no mínimo 3000 mil horas para o ensino médio, sendo que 2.400 horas são destinadas à formação geral que são: português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia). Sendo que estes conteúdos são definidos pela BNCC. A carga horária mínima dos itinerários formativos é de 600 horas e estes deverão servir como uma espécie de aprofundamento e estão dispostos em cinco áreas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional, organizada a partir das diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica (EPT).

Em relação à formação técnica e profissional, a carga horária mínima para formação geral básica será de 2.100 horas, admitindo-se 300 horas destinadas ao aprofundamento de conteúdos da BNCC relacionados à formação técnica e profissional. Dessa maneira, o ensino técnico que tinha a carga horária de 1.800 horas de formação geral passará para 2.100 horas. Inclusive, as 300 horas que poderão ser destinadas aos conteúdos da formação geral deverão contemplar conteúdos que tiverem estrita relação com a área do curso técnico cursado pelo estudante, quer dizer, será possível realizar o aproveitamento de disciplinas que forem compatíveis com o curso de formação profissional. O itinerário formativo que tiver como ênfase a formação técnica, a carga horária mínima será de 900 horas, podendo chegar a 1.200 horas que, somadas às 2.100 horas da formação geral básica, totalizam as três mil horas do ensino médio previstas na lei.

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

Nesse sentido, o artigo 36-A da LDB preconiza que o ensino médio, desde que atendida à formação geral do estudante, poderá prepara-lo para o exercício de profissões técnicas. Ademais, a esta normativa é complementada pelo art. 36-C, I, que possibilita que a formação profissional técnica seja ofertada na forma integrada na mesma instituição de ensino. É exatamente a partir desta prerrogativa e, levando em conta sua autonomia didático-pedagógica, que os Institutos Federais de Educação oferecem os cursos técnicos integrados ao ensino médio.

As novas alterações ocorridas em 2024 tentaram ajustar alguns pontos muito criticados na reforma de 2017, contudo, não representam grandes avanços. Ocorreu a tentativa de equilibrar a formação técnica e a formação humana com aumento da carga horária de formação geral dos estudantes. Contudo, o que se percebe é que ambas as reformas apenas refletem as tensões que continuam ocorrendo em relação ao dualismo educacional que se coloca entre à formação humana integral versus a formação para o mercado de trabalho.

Neste contexto controverso, o lugar ocupado pela educação profissional na contrarreforma do ensino médio evidenciou que, embora as reformas revelem, como já mencionado, proposições fundamentadas em concepções neoliberais de formação baseadas na pedagogia das competências, os Institutos Federais de Educação continuam a lutar para oferecer cursos que privilegiem a formação humana omnilateral. Esse ideal de educação remete ao conceito marxista de omnilateralidade, que busca a formação integral do ser humano, capacitando-o a atuar em diversas frentes da vida social e produtiva, sem se limitar a uma função específica na divisão do trabalho capitalista. Nesse sentido, Santos, Cavalcante, Maldaner e Pereira Filho ponderam que:

> Quanto à “formação técnica e profissional” constante da BNCC, observa-se, nesta diretriz, a fragmentação e a desconexão da EPT, enquanto itinerário, dos demais eixos de conhecimentos (conforme evidenciado nos eixos I, II, III e IV do documento), o que confere à educação profissional e tecnológica lugar periférico no documento, fomentando a tradicional perspectiva dualística de formação geral versus formação para o mercado de trabalho, trazendo o velho discurso de preparação mercadológica, instrumental e aligeirada em seu íntimo.
> Em contrapartida, os IF’s têm mostrado em sua essência a defesa da formação humana integral, omnilateral ou politécnica, não possibilitada ainda de forma efetiva por conta da situação econômica e social do país, mas sendo vista como forma de “travessia” para emancipação humana e cidadã (SANTOS, CAVALCANTE, MALDANER, PEREIRA FILHO, 2020, p. 11).

Exatamente sob a perspectiva da formação humana integral dos estudantes que o Ifes, a partir das alterações legais (Reforma do Ensino Médio e BNCC) publicou, em novembro de 2022, a Resolução nº 114 que estabeleceu as Diretrizes Institucionais para a oferta de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na forma integrada, na modalidade presencial. Dentre os ditames da norma, destacamos o artigo 12 e 13, vejamos:

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

> Art. 12 Os projetos pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio deverão observar os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, as finalidades do Ensino Médio, suas respectiva Diretrizes Curriculares Nacionais e outras Diretrizes correlatas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando ciência, tecnologia, cultura e trabalho, de forma articulada, **visando à formação humana integral (grifo nosso)**.
>
> Art. 13 Os projetos pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio deverão garantir uma organização curricular orgânica que privilegie a articulação e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares e as metodologias integradoras e possibilite a inserção e o **desenvolvimento de componentes curriculares, ações ou atividades, com vistas à promoção da formação ética, política, estética, socioambiental, entre outras, tratando-as como fundamentais para a formação integral dos estudantes (grifo nosso)**.
>
> Parágrafo único. A Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio deverá articular os conteúdos ao trabalho como princípio educativo, à pesquisa e à extensão como princípios pedagógicos e suas dimensões integradoras, levando em consideração a organização de bases conceituais e metodológicas garantidas na estruturação dos PPCs e no desenvolvimento das atividades no decorrer do curso.

Não restam dúvidas que a última etapa da educação básica, há anos se constitui em campo de litígios envolvendo interesses sociais e econômicos. As reformas recentes nas políticas educacionais em relação ao ensino médio denotam, mais uma vez, a “insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo” (FERRETI E SILVA, 2017, p. 400).

Pode-se perceber que as contrarreformas neoliberais comprometem fortemente o caráter emancipatório da educação ao enfocarem na formação dos estudantes apenas visando o mundo do trabalho e ao perpetuarem a lógica de subordinação das necessidades humanas às demandas do mercado. A educação que vislumbra a omnilateralidade, nesse contexto, torna-se um desafio, exigindo resistência ativa contra as forças que buscam limitar seu potencial transformador.

Em linhas gerais, podemos afirmar que as reformas do ensino médio, especialmente as promulgadas pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, reafirmam um dualismo educacional arraigado ao enfatizarem uma formação voltada às demandas do mercado de trabalho em detrimento de uma formação humana integral e emancipatória. Apesar de a mais recente normativa buscar ampliar a carga horária destinada à formação geral, incluindo componentes obrigatórios alinhados à BNCC, a segmentação em itinerários formativos continua a direcionar, de forma desigual, estudantes de diferentes classes sociais a percursos acadêmicos ou técnico-profissionais. Essa estrutura reforça desigualdades, impulsionando as pessoas em situação de vulnerabilidade, incluindo os estudantes com deficiência, a percursos que muitas vezes não atendem plenamente suas necessidades formativas ou perspectivas de desenvolvimento humano.

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

No âmbito da educação especial, as reformas deixam de considerar a complexidade e a especificidade dessa modalidade, oferecendo uma visão fragmentada e aligeirada que compromete o direito de aprender desse público. A integração entre educação técnica e os princípios de uma formação humana omnilateral permanece limitada, enquanto os Institutos Federais de Educação, como o Ifes, tentam resistir a essa lógica mercadológica ao propor diretrizes que buscam articular ciência, trabalho e cultura. Contudo, são inúmeros os desafios a serem enfrentados para consolidar efetivamente esse modelo em um cenário político e econômico adverso.

3 A BNCC E O SILENCIAMENTO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL

A ideia do estabelecimento de um currículo mínimo, de caráter nacional, emerge na legislação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e depois pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). Importante destacar que a Constituição Federal já mencionava, de forma clara, no artigo 210, que seriam fixados “conteúdos mínimos” para o ensino fundamental, com vistas a assegurar uma formação básica comum a todos os estudantes. Portanto, seguindo a determinação constitucional, a LDB em seu artigo 26 determinou que:

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

Assim, ao iniciarmos as ponderações a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cumpri-nos destacar que, segundo o professor Dermerval Saviani,

> A noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o Comitê Pro Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (Conarcfe) (SAVIANI, 2020, p. 22).

O processo de construção da BNCC teve início oficialmente após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), quando o então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, instituiu por meio da Portaria nº. 592, de 17 de junho de 2015, a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. A Comissão de Especialistas era composta por 116 membros,

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tivessem vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. A referida Comissão deveria produzir um documento preliminar da Proposta da BNCC, bem como relatório consolidando os resultados da discussão pública que deveriam ser entregues ao Conselho Nacional de Educação (CNE) até o final de fevereiro de 2016.

Em setembro de 2015, a primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública e ficou disponível até abril de 2016. O Ministério da Educação (MEC) realizou a divulgação e também foi o responsável por reunir as contribuições feitas pelos profissionais da educação e sociedade civil. Após as análises resultantes da consulta pública, foi elaborada a segunda versão da BNCC que foi entregue ao CNE, que, em conjunto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), organizaram as conferências estaduais.

A partir de 2016, quando ocorreu o impeachment da presidente Dilma, o processo de elaboração da BNCC, que teve início em 2015, foi interrompido. Assim, na retomada dos trabalhos, foi instituída uma nova comissão sem a participação dos membros que haviam trabalhado nas versões anteriores e a partir daí foi apresentada a terceira versão do documento. Essa quebra na condução dos trabalhos foi bastante criticada à época. A nova comissão entregou a terceira versão da BNCC ao CNE em abril de 2017. O CNE, juntamente com a comissão, definiram que haveria cinco audiências públicas nacionais abrangendo todas as regiões do país.

Nesse ínterim, por meio de uma Medida Provisória nº 746, de 2016, que foi convertida na Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o Ensino Médio foi reformulado e adicionado à BNCC. Finalmente, em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

Vale ressaltar que a BNCC é um documento de caráter normativo que determina o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica de acordo com os preceitos do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017). Assim, segundo a própria BNCC espera-se que:

> [...] a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017, p. 08).

O documento também reitera o compromisso com a educação integral ao afirmar que:

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

> Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Considerando a complexidade de um documento norteador de todo um sistema de ensino, é notória a necessidade da realização de uma análise do contexto político, econômico e social em que ocorreu sua construção. Desvendar o cenário em que nasceu todo esse movimento de mudança na política educacional é tarefa árdua, porém imprescindível para compreendermos quais elementos e instrumentos serviram de base para tais alterações e possíveis consequências de sua efetivação no âmbito escolar. As controvérsias que permeiam o debate educacional demonstram a necessidade da realização de estudos que focalizem a temática.

Ao contextualizar o Ensino Médio no âmbito da educação básica, o texto da BNCC destaca:

> O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras (BRASIL, 2017, p. 461).

A redação do documento norteador também evidencia que a formação dos estudantes deve lhes proporcionar criticidade e autonomia, com vistas ao enfrentamento dos desafios sociais e econômicos vivenciados na sociedade contemporânea. Dessa forma, o processo de aprendizagem deve ser efetivado de maneira que contribua para a leitura e enfrentamento da realidade. Assim,

> O Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 464-465).

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

A BNCC apregoa que o desenvolvimento de determinadas competências possibilitam aos estudantes uma inserção mais efetiva, crítica e criativa no mercado de trabalho que se coloca, a cada dia, mais complexo e imprevisível (BRASIL, 2017). O documento norteador também estabelece que "o Ensino Médio deve garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática" (BRASIL, 2017, p. 467). E dessa forma, frente a toda essa demanda de formação, segundo a orientação normativa, entendeu-se que seria necessária uma reorganização curricular do ensino médio, visto que o mesmo apresentava excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes do mundo do trabalho e das questões socioeconômicas da contemporaneidade.

É a partir dessas justificativas e, com a intenção de realizar as alterações na estrutura curricular do ensino médio que foi homologada a Lei nº. 13.415, de 16 de ferreiro de 2017 que alterou a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e determinou que:

> O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
>
> I – linguagens e suas tecnologias;
>
> II – matemática e suas tecnologias;
>
> III – ciências da natureza e suas tecnologias;
>
> IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
>
> V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p. 468).

Portanto, a BNCC compreende que, para cada área do conhecimento serão necessários o domínio de determinadas competências. Assim, estabelece que: "Essas competências específicas da área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas" (BRASIL, 2017, p. 470). Cada competência está relacionada a uma habilidade a ser desenvolvida de forma que,

> [...] são descritas habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (LDB, Art. 35-A, § 3º). Todas as habilidades da BNCC foram definida tomando-se como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art. 35-A, § 5º).
>
> As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

> geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/201858) (BRASIL, 2017, p. 470).

As alterações relativas ao estabelecimento de itinerários formativos e a redução da carga horária, que segundo a BNCC não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, preocupam muitos pesquisadores e profissionais da educação. Isso se dá pelo conhecimento da realidade da maioria das escolas públicas do país que, por diversos problemas, inclusive de infraestrutura, não terão condições de oferecer todos os itinerários formativos. Sendo assim, os estudantes não terão a oportunidade de escolha conforme apregoa o documento.

Em relação à Educação Especial, é importante destacar que houve menção no texto final da BNCC apenas por duas vezes e de forma superficial. Não há no documento, nenhum direcionamento específico aos estudantes com deficiência. Há apenas o reconhecimento da "necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência" (BRASIL, 2017, p. 14). Contudo, é importante salientar que as duas versões preliminares do documento (2015 e 2016) continham um tópico intitulado "A educação especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular" e um sub tópico denominado "Atendimento Educacional Especializado – AEE". Ambos foram suprimidos na versão final da BNCC.

Vale ressaltar também que a ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), desde o início das discussões a respeito da BNCC, se posicionou de forma crítica e reflexiva acerca do documento norteador. Já no ano de 2015 quando a BNCC ainda estava em construção, emitiu documento manifestando-se contrária à sua estrutura, por entender que havia a intenção de se estabelecer uma visão hegemônica dos estudantes. Em 2017, elaborou uma nota sobre a terceira versão da BNCC onde fez críticas a forma utilizada na elaboração do documento, destacando o privilégio dado aos especialistas em detrimento ao diálogo com as comunidades escolares. Novamente em 2018, a associação se pronunciou afirmando não haver uma preocupação na formação integral dos estudantes, e que as escolas correriam o risco de serem equiparadas a empresas, sendo que, sua avaliação está fundamentada em resultados que atendam aos interesses do mercado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC representa um marco na definição de diretrizes educacionais nacionais, mas sua implementação tem gerado controvérsias significativas. A reestruturação do ensino médio, com a introdução dos itinerários formativos e a redução da carga horária para a formação geral básica, reflete um alinhamento com demandas do mercado de trabalho, levantando preocupações sobre o impacto na formação integral dos estudantes. Além disso, a superficialidade com que a educação especial foi abordada na versão final do documento aponta para uma lacuna importante no atendimento às necessidades de estudantes com deficiência.

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

As reformas promovidas pela Lei nº 13.415/2017 e pela Lei nº 14.945/2024, articuladas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirmam a prevalência de uma lógica neoliberal no campo educacional brasileiro. A estruturação do ensino médio em itinerários formativos, com uma ênfase marcante na formação técnica e profissional, intensifica o dualismo educacional e restringe as possibilidades de desenvolvimento humano integral. Essas mudanças impactam profundamente o direito de aprender, especialmente dos estudantes com deficiência, ao negligenciarem as especificidades de uma educação inclusiva e ao subordinarem a formação educacional às demandas do mercado.

Com relação à formação humana unilateral, ou seja, aquela que promove a separação entre o trabalho manual e o intelectual, novamente enfatizamos o posicionamento de Gramsci ao defender que esta limita a capacidade dos indivíduos de desenvolverem-se plenamente como sujeitos históricos e críticos, capazes de ocupar posições tanto de direção como de execução. A pedagogia das competências, amplamente adotada no contexto da BNCC, representa uma redução do papel da escola. O foco do processo educacional refere-se basicamente à preparação técnica e fragmentada, afastando-se do ideal de uma formação omnilateral. Segundo análise de Mello, Zen e Sgarbi (2024), a BNCC, ao priorizar competências alinhadas ao mercado de trabalho, reforça uma concepção instrumental da educação, comprometendo o desenvolvimento integral dos estudantes e intensificando as desigualdades educacionais, especialmente no caso dos estudantes com deficiência.

A BNCC e o "novo" ensino médio podem ser interpretados como uma contrarreforma educacional alinhada aos interesses do capitalismo em sua fase mais regressiva e destrutiva, caracterizada pela erosão dos direitos sociais (MELLO, ZEN E SGARBI, 2024). Para Gramsci, uma verdadeira formação humana deve transcender as necessidades do mercado e estar voltada à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, o que exige políticas educacionais comprometidas com a inclusão e com a superação do dualismo educacional.

No âmbito do Ifes, essas reformas foram incorporadas a partir de um processo de discussão interna, evidenciando um esforço institucional para mitigar os efeitos dessa agenda política. Por meio de normativas como a Resolução nº 114/2022, o Ifes procurou preservar os princípios de uma formação humana integral, interdisciplinar e articulada ao trabalho, à pesquisa e à extensão. No entanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios significativos, decorrentes, muitas vezes, de insuficiência de recursos quanto das tensões estruturais impostas pelas próprias reformas.

No caso da educação de estudantes com deficiência, o Ifes buscou assegurar a adaptação curricular e pedagógica para contemplar as necessidades específicas desse público. Contudo, o processo de mudança nas políticas educacionais revelou contradições evidentes. Enquanto a instituição promove iniciativas que buscam alinhar-se aos princípios da inclusão, as reformas em questão reforçam práticas de segmentação e fragmentação que comprometem o atendimento pleno ao direito de aprender.

Portanto, pode-se afirmar que, no Ifes, o processo de implementação dessas reformas se deu de maneira híbrida, com um equilíbrio instável entre a adequação às exigências legais e a resistência a modelos de formação reducionistas. A luta pela

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

garantia do direito de aprender de todos os estudantes persiste como um desafio constante, exigindo ações efetivas que confrontem a lógica mercadológica e reafirmem o compromisso com a formação omnilateral de todos os sujeitos, especialmente daqueles com deficiência.

A partir das proposições realizadas pode-se deduzir que, apesar das normativas propagarem que intencionam a garantia de uma formação humana integral e inclusiva, os desafios estruturais, políticos e econômicos do sistema educacional brasileiro evidenciam o contrário. Esperamos que a pesquisa contribua para o entendimento das contradições inerentes às reformas educacionais analisadas, evidenciando como as políticas públicas, embora apresentadas como inovadoras, podem reforçar o dualismo educacional e comprometer o direito de aprender dos estudantes. Concluímos propondo uma reflexão sobre a necessidade de políticas educacionais que priorizem a formação omnilateral e os princípios de uma escola unitária, alinhados às concepções gramscianas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro Capa de Alceu Saldanha Coutinho. Lisboa: Edições 70 Persona, 2016. 279 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília 20 de dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 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. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em:< https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm#:~:text=L14945&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,31%20de%20julho%20de%202023>. Acesso em: 25 de ago. 2024.

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

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 e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 7 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Dispõe sobre [tema resumido da portaria, se necessário]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 jun. 2015. Disponível em: https://www.in.gov.br/. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Documento homologado pela Portaria n° 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular%20(BNCC)%20%C3%A9%20um%20documento%20de,direitos%20de%20aprendizagem%20e%20desen%2D>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional para instituir a obrigatoriedade da educação profissional técnica de nível médio. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=599694. Acesso em: 01 out. 2024.

CURY, Carlos. R. J. **Educação e direito à educação no Brasil:** um histórico pelas Constituições. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

FERRETI, Celso. João; SILVA, Mônica. R. DA .Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385–404, abr. 2017. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos de cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007c. v. 3.

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.18143

_____**Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: obra completa. Tradução IGS-Brasil. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO - IFES. Resolução do Conselho Superior nº 114, de 18 de novembro de 2022. Vitória, 23 nov. 2022. Disponível em: < https://www.ifes.edu.br/conselhos-comissoes/conselho-superior?start=15>. Acesso em: 15 jan.2023.

MELLO, Douglas C. F. de; ZEN, Eliesér T.; SGARBI, Antônio D. Gramsci, contrarreforma do ensino médio e (de) formação humana. **Revista Enfil**, Ano 11,n. 19, p. 47-63, 2024. Disponível em: < https://periodicos.uff.br/enfil/issue/view/3025>. Acesso em: 28 dez. 2024.

MOTTA, Vânia. C.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso em: 07 jan. 2023.

MOURA, Dante. H.; BENACHIO, Elizeu C. Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 163-187, 27 maio 2021. Disponível em: < https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47479>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SANTOS, Thalisia C. dos; OBANDO, Johana. M. C.; CAVALCANTI, Diana N.; Discutindo a Base Nacional Comum Curricular Brasileira: uma análise sobre Educação Inclusiva no ensino de Ciências da Natureza. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 380-397, jan.-abr. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss1articles/santos-obando-cavalcanti.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Educação escolar, currículo e sociedade:** o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: IN: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.) A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais