



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GEDELI FERRAZZO

**A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DA RFEPC: RETROCESSOS, CONDICIONAMENTOS
E RESISTÊNCIAS**

Campinas
2026

GEDELI FERRAZZO

**A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DA RFEPCT: RETROCESSOS, CONDICIONAMENTOS
E RESISTÊNCIAS**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA GEDELI
FERRAZZO E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. MARA
REGINA MARTINS JACOMELI.

Campinas
2026

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

F413r Ferrazzo, Gedeli, 1986-
A reestruturação curricular do ensino médio integrado da RFEPECT : retrocessos, condicionamentos e resistências / Gedeli Ferrazzo. – Campinas, SP : [s.n.], 2026.

Orientador: Mara Regina Martins Jacomeli.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Ensino Médio Integrado. 2. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil). 3. Reforma do ensino. 4. Currículo. 5. Técnicos em Química. 6. Currículos - Mudança. I. Jacomeli, Mara Regina Martins. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações complementares

Título em outro idioma: The curricular restructuring of integrated secondary education at RFEPECT : setbacks, conditioning and resistance

Palavras-chave em inglês:

Integrated Secondary Education

Federal Network for Professional, Scientific, and Technological Education (Brazil)

Educational change

Curriculum

Technical course in chemistry

Curriculum change

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Mara Regina Martins Jacomeli [Orientador]

Evaldo Piolli

Lucas Barbosa Pelissari

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

Acácia Zeneida Kuenzer

Data de defesa: 04-03-2026

Programa de Pós-Graduação: Educação

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

ODS: 4. Educação de qualidade

ODS: 10. Redução das desigualdades

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-7463-6998>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8467627982702974>

FICHA DE APROVAÇÃO

GEDELI FERRAZZO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, defendida na data de **04/03/2026**.

Composição da Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli - UNICAMP

Prof. Dr. Evaldo Piolli - UNICAMP

Prof. Dr. Lucas Barbosa Pelissari - UNICAMP

Profa. Dra. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva - IFC

Profa. Dra. Acácia Zeneida Kuenzer - IFRN

DEDICATÓRIA

Ao meu nono, Antônio Balsan (*in memoriam*).

E às grandes mulheres da minha vida: minha nona, Élice, e minha mãe, que me ensinam e me nutrem, em sua práxis cotidiana, com exemplos de luta, compromisso e perseverança.

À minha filha, Clara, que renova minha esperança e me dá forças para lutar.

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta tese é fruto de um percurso coletivo, construído por múltiplas relações de partilhas ao longo do doutorado, assim, registro meus agradecimentos:

Ao PPGE/UNICAMP e ao grupo de pesquisa HISTEDBR, pela acolhida, pelo rigor teórico e pelo compromisso com a produção de conhecimento crítica e socialmente referenciada.

À minha família, pela compreensão, pelo incentivo e pela sustentação cotidiana ao longo deste percurso formativo.

De modo especial, expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, Mara, pelo companheirismo, pela generosidade intelectual e pelo acolhimento nos momentos mais desafiadores desta caminhada.

Às minhas amigas Sheylla e Sari, pela escuta atenta, pelas trocas fecundas e pelos constantes incentivos, que foram fundamentais para a construção deste trabalho.

Aos colegas do IFRO e ao Coletivo nacional de docentes de Filosofia da RFEPCT, pelo diálogo, pelas reflexões compartilhadas e pelo compromisso coletivo com a defesa de um projeto formativo emancipador.

EPÍGRAFE

“Meu estado de espírito sintetiza esses dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas um otimista com a vontade” (Gramsci, *L'Ordine Nuovo*, n. 43, p. 487–492).

RESUMO

A presente tese tem como objetivo analisar os determinantes do processo de reestruturação curricular do Ensino Médio Integrado (EMI) na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Vinculada ao grupo de pesquisa HISTEDBR/UNICAMP, a trajetória investigativa da pesquisa orientou-se sob uma abordagem metodológica que possibilita a interpretação do fenômeno em sua relação dialética entre o singular, o particular e o universal. Nessa perspectiva, o trabalho foi desenvolvido por meio da pesquisa documental, bibliográfica e exploratória, tendo como objeto de análise o currículo do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio da RFEPCT. Assim, para apreender as contradições da totalidade do objeto de estudo e compreender as determinações históricas que o produzem, historicizou-se a constituição do currículo oficial da EPTNM, o que possibilitou a compreensão de como o currículo do EMI se constituiu historicamente, seus determinantes estruturais, seus condicionantes políticos e os deslocamentos conceituais que atravessam o modelo curricular vigente. Nesse processo, buscou-se, também, problematizar as atuais políticas educacionais para a EPT forjadas pela contrarreforma e seu tecido estrutural, evidenciando os condicionantes normativo-financeiros que incidem e tensionam o projeto formativo do EMI. O referencial teórico apoia-se em Cunha (2005), Kuenzer (1995; 2007), Saviani (2011), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012); Ramos (2006, 2014); Boito (2018), Pioli e Sala (2021); Pelissari e Caetano e Silva (2024). Foram analisados 121 PPCs dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio, criados e reformulados entre os anos 2008 à 2024, totalizando um universo de 58 cursos e 33 instituições de ensino da RFEPCT. Para compreender as contradições da totalidade do objeto de estudo na interpretação do processo de reestruturação curricular do EMI, as propostas curriculares foram analisados de forma comparativa como fenômeno singular, apreendidas em sua articulação com as mediações particulares, como os mecanismos gestão e distribuição orçamentária da RFEPCT, que tensionam o currículo do EMI e que só podem ser compreendidas a partir do universal, do movimento mais amplo, que condiciona e orienta as políticas educacionais da EPT aos interesses do capital. A pesquisa demonstrou que a reestruturação curricular do EMI não pode ser compreendida como um ajuste pedagógico, mas como expressão de disputas entre projeto formativo e racionalidade fiscal, já que os critérios de distribuição orçamentária, intensificados a partir do regime de austeridade fiscal, impõem à RFEPCT condições de funcionamento via gestão da escassez, incidindo de forma direta no processo de reestruturação do EMI pela adoção dos mínimos legais financiados, forçando a institucionalização da contrarreforma como estratégia de sobrevivência institucional. Logo, confirma-se a tese que o processo de reestruturação curricular do EMI na RFEPCT foi determinado pelos mecanismos de gestão, atrelados aos índices de eficiência acadêmica e aos parâmetros de distribuição orçamentária, o que resultou na subordinação e institucionalização da contrarreforma no EMI como alternativa para mitigar as limitações orçamentárias. O que tem incidido na progressiva descaracterização do projeto institucional da RFEPCT, assinalado tanto pela descentralização da oferta integrada como pelo processo de reestruturação do EMI, adequando-o às novas demandas estruturais das forças produtivas inscritas no regime de acumulação flexível.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Contrarreforma; Currículo; Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio; Reestruturação curricular.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the determinants of the curricular restructuring process of Integrated Secondary Education (EMI) in the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT). Linked to the HISTEDBR/UNICAMP research group, the investigative trajectory of the research was guided by a methodological approach that allows the interpretation of the phenomenon in its dialectical relationship between the singular, the particular, and the universal. From this perspective, the work was developed through documentary, bibliographic, and exploratory research, with the curriculum of the Technical Course in Chemistry Integrated with Secondary Education of the RFEPCT as the object of analysis. Thus, to grasp the contradictions of the totality of the object of study and understand the historical determinations that produce it, the constitution of the official curriculum of EPTNM was historicized, which made it possible to understand how the EMI curriculum was historically constituted, its structural determinants, its political conditioning factors, and the conceptual shifts that permeate the current curricular model. In this process, we also sought to problematize the current educational policies for Vocational and Technological Education (VTE) forged by the counter-reform and its structural fabric, highlighting the normative-financial constraints that affect and strain the EMI (Integrated Secondary Education) training project. The theoretical framework is based on Cunha (2005), Kuenzer (1995; 2007), Saviani (2011), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2012); Ramos (2006, 2014); Boito (2018), Piolli and Sala (2021); Pelissari and Caetano e Silva (2024). 121 Pedagogical Projects of the Courses in Chemistry Integrated with Secondary Education, created and reformulated between 2008 and 2024, were analyzed, totaling 58 courses and 33 educational institutions of the RFEPCT (Brazilian Network of Vocational and Technological Education). To understand the contradictions of the totality of the object of study in the interpretation of the curricular restructuring process of the EMI (Municipal Secondary Education), the curricular proposals were analyzed comparatively as a singular phenomenon, apprehended in their articulation with particular mediations, such as the management and budgetary distribution mechanisms of the RFEPCT (Brazilian Federal Revenue Service for Professional and Technological Education), which strain the EMI curriculum and can only be understood from the universal, from the broader movement that conditions and guides the educational policies of EPT (Professional and Technological Education) to the interests of capital. The research demonstrated that the curricular restructuring of the EMI cannot be understood as a pedagogical adjustment, but as an expression of disputes between formative project and fiscal rationality, since the budgetary distribution criteria, intensified from the fiscal austerity regime, impose on the RFEPCT operating conditions via scarcity management, directly impacting the EMI restructuring process through the adoption of legally mandated minimum funding, forcing the institutionalization of counter-reform as a strategy for institutional survival. Therefore, the thesis is confirmed that the curricular restructuring process of the Integrated Higher Education Program (EMI) within the RFEPCT (Brazilian Federation of Professional, Technological and Scientific Education) was determined by management mechanisms linked to academic efficiency indices and budget allocation parameters, resulting in the subordination and institutionalization of the counter-reform in the EMI as an alternative to mitigate budgetary limitations. This has led to the progressive distortion of the RFEPCT's institutional project, marked both by the decentralization of integrated offerings and by the restructuring process of the EMI, adapting it to the new demands of the productive forces inscribed in the flexible accumulation regime.

Keywords: Integrated Secondary Education; Federal Network for Professional, Scientific, and Technological Education; Counter-reform; Curriculum; Technical Course in Chemistry Integrated with High School Education; Curriculum restructuring.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura educacional estabelecida pelas “leis orgânicas”	41
Figura 2 - Estrutura Educacional estabelecida pela LDBN 4.024/61.	55
Figura 3 - Variedades admissíveis para a organização curricular do ciclo Colegial (1° e 2° Série).....	60
Figura 4 - Estrutura Educacional estabelecida pela LDBN 5.692/71.	68
Figura 5 - Currículo mínimo para o curso técnico em química recomendado no parecer 45/1972.....	79
Figura 6 - Estrutura Educacional estabelecida pela LDBN 9.394/96 e pelo decreto 2.208/97.....	98
Figura 7 - Linha do tempo das normativas curriculares da EPTNM.....	128
Figura 8 - Síntese comparativa entre a Lei n° 13.415/2017 e a Lei n° 14.945/24..	174

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Carga horária do Curso Técnico em Mecânica do CEFET/RJ entre os anos de 1974 a 2001.....	107
Gráfico 2 - Dotação orçamentária da RFEPCT 2009 a 2024.....	151
Gráfico 3 - Evolução do número de matrículas na RFEPCT (2017 a 2024).	152
Gráfico 4 - Comparação entre o número de matrículas totais do EMI e de Qualificação Profissional na RFEPCT (2017 a 2024).	158
Gráfico 5 - Atendimento ao percentual legal de no mínimo 50% do total das vagas na EPTNM, pelos IFs (2017-2024).	160
Gráfico 6 - Repasse de emendas parlamentares individuais e de bancada à RFEPCT (2014-2025).	162
Gráfico 7 - PPCs dos cursos Técnicos em Química Integrado ao Ensino Médio elaborados entre os anos de 2008 a 2012.	196
Gráfico 8 - Concepção que orienta os PPCs elaborados entre os anos de 2008 a 2012.	197
Gráfico 9 - Estrutura da Matriz curricular dos PPCs do período de 2008 a 2012. .	201
Gráfico 10 - Carga horária do estágio profissional supervisionado dos cursos Técnicos em Química Integrado ao Ensino Médio ofertados entre 2008 a 2012.....	203
Gráfico 11 - Carga horária da Formação Geral Básica nos PPCs de 2008 à 2012.	207
Gráfico 12 - Média da hora-aula das disciplinas que compõem a FGB (2008-2012).	208
Gráfico 13 - Cursos criados entre 2013 a 2016 e total de cursos Técnicos em Química Integrados ofertados pela RFEPCT.....	212
Gráfico 14 - Carga horária do estágio profissional supervisionado dos cursos Técnicos em Química Integrado ao Ensino Médio criados entre 2013 a 2016.	217
Gráfico 15 - Carga horária da Formação Geral Básica dos cursos criados entre 2013 e 2016.	218
Gráfico 16 - Média da hora-aula das disciplinas que compõem a FGB (2013-2016).	219

Gráfico 17 - Comparativo do período de Integralização dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados à luz das DCNEPTNM n° 6/2012.	223
Gráfico 18 - Comparativo do período de oferta da jornada escolar dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados à luz das DCNEPTNM n° 6/2012.	230
Gráfico 19 - Comparativo da estrutura da Matriz curricular dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados à luz das DCNEPTNM n° 6/2012.	236
Gráfico 20 - Comparativo da média da hora-aula das disciplinas da FGB dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio.	240
Gráfico 21 - Comparativo da estrutura da Matriz curricular dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio, a partir das DCNGEPT n°1/2021.	256
Gráfico 22 - Comparativo da média da hora-aula das disciplinas da FGB dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio, reformulados a partir das DCNGEPT n° 1/2021.....	258

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Números de aulas ou exercícios escolares semanais do curso técnico em química industrial (1943).	43
Quadro 2 - Estrutura do currículo do ensino secundário colegial (clássico e científico).	44
Quadro 3 - Estrutura do currículo do curso técnico industrial em Química em 1962.	57
Quadro 4 - Matriz curricular do curso técnico em mecânica de 1974 da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca.	80
Quadro 5 - Matriz curricular do curso técnico em Química de 1973 da Escola Técnica Federal de Minas Gerais.	81
Quadro 6 - Número de matrículas por tipo de curso da RFEPCT e % com o total geral (2017-2024).	157
Quadro 7 - Caracterização da amostra da pesquisa.	191
Quadro 8 - Propostas pedagógico-curriculares dos Cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio analisadas no contexto das DCNEPTNM nº 6/2012.	220
Quadro 9 - Modelagem do cálculo de Aluno-equivalente do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio.	226
Quadro 10 - Comparativo da carga horária total dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio que foram redimensionados para 3 anos.	227
Quadro 11 - Propostas pedagógico-curriculares dos Cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio analisadas no contexto das DCNGEPT nº 1/2021....	244
Quadro 12 - Tendências da organização curricular do EMI nas diretrizes para a EPT.	262

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da carga horária total média (PPCs 2008 - 2012).	205
Tabela 2 - Distribuição da carga horária total média dos cursos Técnico em Química Integrados ao Ensino Médio criados entre os anos de 2013 a 2016.	217
Tabela 3 - Comparativo da concepção pedagógica que orienta os PPCs dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio.	222
Tabela 4 - Quantitativo de cursos que alteraram o período de integralização mínimo de 4 anos para 3 anos.	223
Tabela 5 - Comparativo da carga horária do estágio profissional supervisionado dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados à luz das DCNEPTNM nº 6/2012.	233
Tabela 6 - Comparativo da carga horária curricular dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados à luz das DCNEPTNM nº 6/2012.	234
Tabela 7 - Comparativo da carga horária destinada a FGB dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados à luz das DCNEPTNM nº 6/2012.	235
Tabela 8 - Comparativo da oferta de Língua Espanhola nos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados à luz das DCNEPTNM nº 6/2012.	240
Tabela 9 - Comparativo da previsão de Empreendedorismo nos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio.	242
Tabela 10 - Comparativo da carga horária do estágio profissional supervisionado dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados a partir das DCNGEPT nº 1/2021.	249
Tabela 11 - Comparativo da jornada escolar e da organização dos Cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados a partir das DCNGEPT nº 1/2021.	250
Tabela 12 - Comparativo da concepção pedagógica que orienta os PPCs dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados a partir das DCNGEPT nº 1/2021.	251
Tabela 13 - Comparativo da carga horária destinada a FGB dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio a partir das DCNGEPT nº 1/2021.	254

Tabela 14 - Comparativo da carga horária curricular dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados a partir das DCNGEPT nº 1/2021..... 255

Tabela 15 - Comparativo da previsão de filosofia e sociologia no currículo dos Cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados a partir das DCNGEPT nº 1/2021..... 259

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID - Agency for International Development

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CEENSI - Comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio

CEFETs - Centro Federal de Educação Tecnológica

CFE - Conselho Federal de Educação

CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DCNEPTNM - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

DCNGEPT - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica

EaD - Educação a Distância

EC - Emenda Constitucional

EM - Ensino Médio

EMI - Ensino Médio Integrado

EMTI - Ensino Médio em Tempo Integral

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

ETF - Escolas Técnicas Federais

FDE - Fórum de Dirigentes de Ensino

FGB - formação geral básica

FMI - Fundo Monetário Internacional

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação básica

IFRO - Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Rondônia

IFs - Institutos Federais

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEM - Novo Ensino Médio

OMC - Organização Mundial do Comércio

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPCs - Projetos Pedagógicos de Cursos

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SENTEC - Secretaria Nacional de Educação Tecnológica

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

USAID - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO	32
2.2 A ERA VARGAS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	37
2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA SEGUNDA REPÚBLICA (1945-1964)	47
2.4 A DITADURA CIVIL-MILITAR E A PROFISSIONALIZAÇÃO UNIVERSAL E COMPULSÓRIA NO 2º GRAU	62
2.5 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA VIRADA DO SÉCULO XX: DESINTEGRAÇÃO	88
2.6 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS NA RECOMPOSIÇÃO DA DUALIDADE	110
3 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E A SUSTENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA RFEPCT	129
3.1 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NA RFEPCT	149
3.2 O ORÇAMENTO DA RFEPCT E A GESTÃO DA ESCASSEZ	150
3.3 MOVIMENTOS E MECANISMOS DE RESISTÊNCIA E/OU ADEQUAÇÃO DA RFEPCT FRENTE À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO	163
3.4 AS PESQUISAS SOBRE A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NA RFEPCT	178
4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICO-CURRICULARES DOS CURSOS TÉCNICOS EM QUÍMICA INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DA RFEPCT	188
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	188
4.2 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICO-CURRICULARES SOB A VIGÊNCIA DAS DCNEPTNM Nº 4/99 E Nº 1/2005	195
4.3 AS DCNEPTNM Nº 6/2012: AVANÇOS E RETROCESSOS NAS PROPOSTAS CURRICULARES DO EMI	211
4.3.1 Análise dos cursos Técnicos em Química criados entre 2013 e 2016	212
4.3.2 As reformulações das propostas pedagógico-curriculares no contexto das DCNEPTNM nº 6/2012	220
4.4 AS REFORMULAÇÕES A PARTIR DAS DCNGEPT Nº 1/2021	243

4.5 TENDÊNCIAS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO EMI NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EPT	262
CONCLUSÃO	265
REFERÊNCIAS.....	275
APÊNDICE A - SÍNTESE COMPARATIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (Res. CNE/CEB nº 4/99; Res. CNE/CEB nº1/05; Res. CNE/CEB nº 6/12; e Res. CNE/CP nº 1/21).....	297
APÊNDICE B - PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (Res. CNE/CEB nº 4/99; Res. CNE/CEB nº 6/12; e Res. CNE/CP nº 1/21).....	304

1 INTRODUÇÃO

Esta tese apresenta os resultados de pesquisa referente à reestruturação curricular do Ensino Médio Integrado (EMI) no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O estudo evidencia, portanto, como as disputas políticas e de projetos educacionais se constituíram ao longo da história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e determinam a atual organização curricular do EMI. Para tanto, a pesquisa se apoiou especialmente na premissa de que “o conhecimento que cabe à historiografia educacional produzir consiste em reconstruir, por meio das ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto” (Saviani, 2013, p. 3).

A aproximação com o objeto de estudo congrega a atuação profissional e acadêmica desta pesquisadora no sentido de compreender os condicionantes que determinaram o processo de reestruturação do EMI. No ano de 2016, ao ingressar como docente de Filosofia no Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Rondônia (IFRO) - Campus Porto Velho Calama, os cursos do EMI passavam por uma reformulação dos seus projetos pedagógicos, com a finalidade de redimensionar o período mínimo de integralização do EMI de quatro anos para três anos. O processo de redimensionamento - iniciado no âmbito do IFRO em 2014, sob a justificativa de que a duração do EMI impactava no valor do repasse orçamentário - já havia se efetivado em todos os campi, sendo o Campus Porto Velho Calama o último a promover tal adequação.

Tal processo foi orientado pelo documento intitulado *Reorganização da oferta dos cursos técnicos de nível médio do IFRO, 2013*, que congregava as possibilidades de modelagem de matrizes curriculares a partir da adoção da carga horária mínima - preconizada pela Resolução CNE/CB nº 06/2012 - como o teto máximo, sob o argumento de que, “se a legislação nacional estabeleceu carga horária mínima para os cursos, entende-se que ela deve ser suficiente para a formação” (IFRO, 2013, p. 25). Além disso, o documento padronizava os projetos pedagógicos de cursos de mesmo perfil profissional, incrementava 20% do currículo EaD e, para operacionalizar o currículo em um período de três anos, com a manutenção da oferta parcial e o quantitativo de matrículas, instituiu-se o sexto

tempo de aula e um dia com jornada integral. Com o ingresso das primeiras turmas, o descompasso do redimensionamento com a proposta do EMI se tornou evidente: aligeiramento do processo de ensino e aprendizagem pela elevada concentração de disciplinas e avaliações por ano letivo; estudantes extenuados devido à jornada escolar exaustiva; falta de alimentação escolar; falta de tempo para o envolvimento dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, quando os dispositivos da atual contrarreforma do Ensino Médio (EM) começaram a emergir, determinados preceitos pareciam muito próximos às orientações estabelecidas para o processo de redimensionamento. Essa inquietação se tornava mais latente à medida que esta pesquisadora tinha acesso a pesquisas quanto aos impactos da contrarreforma no EMI - que a levavam a refletir sobre o quão isso havia sido induzido como política institucional no âmbito da RFEPCT, a partir do processo de redimensionamento do EMI - o que culminou na sua proposta de pesquisa do doutorado: investigar o movimento histórico de constituição do currículo do EMI, para, assim, compreender a totalidade do conjunto de determinações que condicionam o processo de reestruturação curricular do EMI.

Nessa direção, no processo de elaboração desta pesquisa, procurou-se evidenciar como as relações econômicas, as disputas políticas e de projetos educacionais se constituíram ao longo da história e determinam a atual organização curricular do EMI. Ao historicizar esse processo, buscou-se também problematizar as atuais políticas educacionais que incidem e tensionam o projeto formativo do EMI.

As transformações ocorridas nas relações entre capital e trabalho pelo processo de reorganização da produção, nas últimas décadas, se assinalaram pela reestruturação produtiva do capital, pautada no regime de acumulação flexível. Essas transformações exerceram significativa influência na forma de gestão e contratação da força de trabalho, determinando, de forma direta, o modelo de formação do trabalhador. No âmbito da educação, conclama-se um projeto educacional capaz de promover as habilidades e as competências necessárias para submissão às novas formas instáveis e precárias de trabalho flexível. Daí decorrem as reformas dos sistemas educativos, as quais passaram a expressar um projeto pedagógico flexível, afinado com o permanente movimento do capital.

No Brasil, tal fenômeno se intensificou a partir da década de 1990, determinando diretamente o papel do Estado na desregulamentação das políticas sociais, ganhando novos contornos a partir de 2016, com o golpe jurídico-parlamentar-midiático que intensificou o desmonte dos direitos sociais e trabalhistas. Dentre o conjunto de reformas de desmonte do Estado, implementadas após o Golpe de 2016, destacam-se: a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016; a reforma Trabalhista sancionada pela Lei nº 13.467/2017; a reforma da previdência - tramitada inicialmente pela PEC 287/2016 - aprovada por meio da EC 103/2019; a contrarreforma do Ensino Médio, imposta, inicialmente, por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22/2016, e, posteriormente, convertida na Lei nº 13.415/2017, subordinou essa etapa da educação básica às demandas imediatas do mercado. Destaca-se, ainda, como corolário da contrarreforma, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, a qual estabelece as normativas para a estruturação e operacionalização do currículo do Novo Ensino Médio, pautado no gerencialismo da educação, tendo como objeto central o currículo.

A atual contrarreforma do EM se expressa como um conjunto articulado de determinações que objetivam atender às demandas do capital financeiro e reforçar a hegemonia burguesa. Nessa perspectiva, adota-se o termo contrarreforma, por compreender que esta promove uma regressão histórica das conquistas da classe trabalhadora, recuperando os aspectos mais regressivos de “reformas” anteriores. Assumindo uma conotação oposta ao conceito de “reforma”, que, organicamente, se vincula à ideia de ampliação de direitos sociais da classe trabalhadora, ainda que dentro dos limites da ordem social vigente, a contrarreforma retira direitos e incorpora exclusivamente os interesses das classes dominantes.

Ao contrário da política econômica neodesenvolvimentista que marcou os governos petistas entre 2003 a 2015, com ampliação das políticas direcionadas à educação profissional integrada à educação básica, a contrarreforma do EM representou uma reedição da reforma implementada na década de 1990, ao reproduzir à risca o receituário indicado pelo capital.

Ancorada no princípio da flexibilização curricular, a atual contrarreforma impôs a essa etapa da educação básica retrocessos significativos, de cunho extremamente privatista e conservador, promovendo o esfacelamento do currículo,

a redução dos espaços formativos dos jovens trabalhadores e a precarização das condições de trabalho docente. Para os reformadores, os problemas do EM são decorrentes da composição curricular, marcada pelo número excessivo de disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes”, que fomentam a evasão nesse nível de escolaridade (Motta; Frigotto, 2017). Desse modo, imprimiu-se a necessidade de um “Ensino Médio flexibilizado e atrativo aos jovens”, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos.

Tendo em vista os retrocessos promovidos pela contrarreforma do EM, é relevante considerar a própria história da educação profissional brasileira, que traz em seu bojo as marcas da profissionalização estreita e compulsória, com forte presença das organizações empresariais, o que tem determinado um segmento importante na definição das políticas educacionais designadas para a educação profissional. Do mesmo modo, não é possível ignorar as políticas educacionais neoliberais que condicionam a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo próprio mercado de trabalho.

Por outro lado, na RFEPCT, o EMI se constituiu, historicamente, como um polo contraditório ao modelo educacional hegemônico, estabelecendo-se como ponto de inflexão na história da EPT, ao contemplar a integração entre a educação profissional e o EM, na perspectiva da escola unitária, com vistas a uma formação *omnilateral* e politécnica, alinhada às necessidades da classe trabalhadora. Todavia, as conquistas no âmbito da RFEPCT são constantemente cerceadas pelo conservadorismo dominante, que tende a reproduzir as marcas da divisão social do trabalho na educação. Disso resultam as medidas que condicionam a reestruturação da oferta do EMI e desvirtuam sua concepção, como apontadas por Ramos (2017):

[...] a redução da carga horária de formação geral para 1800 horas; a redução da formação em Ciências Humanas e Sociais pela não obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia; a separação da Educação Profissional da Educação básica, por meio da transformação do primeiro em um dos itinerários formativos; o caráter “não escolar” conferido à Educação Profissional, dado que esta pode se realizar em instituições não escolares, seus professores prescindem de formação científica e pedagógica pelo dispositivo do “notório saber”, e as competências, desenvolvidas em outras experiências, podem ser reconhecidas e aproveitadas; e, no caso específico da Rede Federal, a limitação do orçamento a

3.000 horas (ainda que não seja um dispositivo de lei), conta esta que sugere a possibilidade de cumprimento do máximo de carga horária prevista para os eixos tecnológicos nas DCNEPT (1.200 horas, resultante da diferença entre as 3000 horas sustentáveis pelo orçamento, e as 1800 horas, destinadas à Base Nacional Curricular Comum, conforme a lei) (Ramos, 2017, p. 38).

Nesse campo de disputas quanto ao projeto de formação para o EM, o EMI - que, historicamente, se constituiu como um contraponto ao modelo educacional hegemônico - também passa a ser cerceado pelo Estado, que, paulatinamente, vem ratificando os mecanismos e formas de gestão, compelindo a adesão da RFEPCT às políticas educacionais mercantilistas.

Nesse contexto, marcado por pressões político-financeiras de adesão à contrarreforma, em 05 de janeiro de 2021, por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), em consonância com os pressupostos da contrarreforma do EM, condicionadas à lógica mercantil de uma educação flexível.

Ocorre que, antes mesmo da promulgação dessas DCNGEPT, a oferta do EMI na RFEPCT já vinha sofrendo com as pressões governamentais para elevação do índice de eficiência acadêmica, condicionados aos cortes orçamentários e ao relativismo didático-pedagógico que atravessam as gestões institucionais. É a partir desse contexto que o problema desta pesquisa se coloca: quais são os determinantes do processo de reestruturação curricular do EMI na RFEPCT? A partir dessa problemática, parte-se do pressuposto de que o processo de reestruturação curricular do EMI na RFEPCT foi determinado pelos mecanismos de gestão, atrelados aos índices de eficiência acadêmica e aos parâmetros de distribuição orçamentária, o que resultou na subordinação e na institucionalização da contrarreforma ao EMI como alternativa para mitigar as limitações orçamentárias.

No entanto, é importante ter clareza de que toda política, incluindo as do âmbito da educação profissional, têm se constituído em um espaço aberto de disputas, cujas forças se identificam em maior ou menor grau com as classes fundamentais da sociedade. Por isso, é necessário compreender que a educação e os profissionais que atuam direta ou indiretamente neste segmento não

produziram ou produzem ideias desvinculadas das condições materiais que os cercam, mas em conformidade com a correlação de forças das lutas travadas no interior da sociedade.

Nessa direção, o objetivo geral da pesquisa é analisar os determinantes do processo de reestruturação curricular do EMI na RFEPCT. Esse objetivo desdobra-se em três objetivos específicos: 1) historicizar a constituição da RFEPCT e o currículo oficial da EPTNM; 2) problematizar os condicionantes da contrarreforma do EM e suas determinações no EMI; e 3) examinar as propostas pedagógico-curriculares dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio da RFEPCT, considerando os determinantes socioeconômico-políticos no processo de reestruturação curricular.

Para cumprir com os objetivos estabelecidos e determinar o percurso metodológico a ser adotado, recorreu-se à revisão bibliográfica sobre a reestruturação curricular do EMI e os impactos da atual contrarreforma. Nesse processo, inúmeros estudos se dedicam a discutir os impactos da contrarreforma para a EPT. Dentre estes, evidencia-se o conjunto de pesquisas que adotam a análise das propostas pedagógico-curriculares do EMI, no âmbito dos IFs, a saber: Araujo (2022), Paixão (2023), Milliorin (2024), Melo (2024), Pereira (2023), Soares (2023); Nunes (2023) e Silva (2019).

Todas essas produções construíram importantes relações entre a reestruturação curricular do EMI a partir da contrarreforma. Dedicando-se a analisar os impactos da contrarreforma no EMI, a partir de uma abordagem metodológica atrelada aos dispositivos normativos e as medidas diretamente institucionalizadas por essa. Na esteira da tese defendida neste estudo, as pesquisas de Silva (2019) e Melo (2024) corroboram a análise dos determinantes do processo de reestruturação do EMI, a partir do processo de redimensionamento do período mínimo de integralização dos cursos. No entanto, os trabalhos de ambas as autoras apresentam lacunas a serem exploradas quanto à abrangência institucional das investigações, ao resgate da construção histórico-social do currículo do EMI e à análise dos mecanismos de gestão implicados no processo de reestruturação, em especial dos condicionantes relacionados à distribuição orçamentária.

Isto posto, em que pese a relevância das pesquisas realizadas, evidencia-se a necessidade de avançar tanto na abrangência das instituições pesquisadas

quanto na reconstrução do processo de constituição do currículo do EMI, a fim de compreender como se articulam os projetos formativos e os condicionantes normativo-financeiros na reestruturação curricular do EMI. Para tanto, a presente pesquisa busca apreender os determinantes histórico-sociais na constituição do currículo do EMI, evidenciando como as disputas políticas e de projetos educacionais se constituíram ao longo da história e determinam a atual organização curricular do EMI. Ademais, o estudo visa demonstrar que o currículo do EMI, na atual conjuntura, não é fruto de um projeto recente e demarcado exclusivamente pelos condicionantes da contrarreforma, mas sim a síntese de um processo histórico de disputas entre projetos societários divergentes.

Dessa forma, a originalidade desta pesquisa se assinala pela adoção de uma abordagem metodológica de confrontação e resgate da constituição do currículo do EMI, examinando as reformulações curriculares do EMI, à luz das diferentes diretrizes curriculares para a EPT. Além disso, a investigação apresenta a articulação da análise da reestruturação curricular aos condicionantes normativo-financeiros que incidem e tensionam o projeto formativo do EMI, diferenciando-se das pesquisas que a precedem. Soma-se a isso, a escolha do curso Técnico em Química Integrado ao EM como recorte de estudo, o que reforça o caráter original do trabalho. Assim, esta pesquisa pretende avançar em uma leitura original sobre como tais disputas se materializam na constituição do currículo do EMI.

A escolha do referido tema tem razão, face ao direcionamento que se vem dando aos impactos da contrarreforma do EM no EMI, em especial a sustentação dos seus pressupostos fundantes frente aos condicionantes normativos-financeiros de cerceamento de sua efetivação. Nesse sentido, a pesquisa pretende contribuir na compreensão do processo de enfrentamento da descaracterização do EMI e no fortalecimento dos princípios da EPT.

Considerando que a educação “[...] opera em sua unidade dialética com a totalidade, em um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social” (Cury, 1995, p. 13), orienta-se esta pesquisa sob uma abordagem metodológica que possibilite a interpretação do fenômeno por meio de uma perspectiva de totalidade, reconhecendo o caráter dialético entre o singular, o particular e o universal.

Nessa perspectiva, para apreender a essência do fenômeno de reestruturação curricular do EMI, partiu-se da compreensão da totalidade das relações econômicas e sociais que a engendram. Por isso, optou-se pelo método do materialismo histórico-dialético, que reconhece a prática social enquanto critério valorativo de produção, pois, sendo o homem produto da natureza histórica e social, produzida por meio do trabalho e dirigida pelas relações materiais de produção no interior de determinada cultura, não precede sua existência, mas sim a produz, sendo sujeito de sua própria história. Como bem diz Max (2008, p. 48),

[...] Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.

A metodologia empregada se pautou na pesquisa documental, bibliográfica e exploratória. Para tanto, definiu-se como objeto de análise o currículo do EMI da RFEPCT, visto que o currículo expressa a práxis educativa produzida por sujeitos concretos, em circunstâncias histórico-políticas determinadas.

Considerando o objeto escolhido para este estudo, foram utilizadas como fonte de dados para a análise: os documentos oficiais referentes às políticas educacionais designadas à EPT e ao EM; as diretrizes curriculares nacionais para EPT de nível médio; os documentos produzidos no âmbito do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); os Projetos Pedagógicos de Cursos do EMI (PPCs). Desse modo, realizou-se um estudo documental e bibliográfico quanto à configuração histórica do currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), como possibilidade de compreender, na atualidade, os determinantes históricos e os condicionantes atuais.

No que se refere aos PPCs, o total de cursos de EMI ofertados pela RFEPCT, no ano de 2024, era de 1.838 cursos. Diante desse universo de pesquisa diversificado e abrangente, bem como da necessidade de uma delimitação metodológica que permitisse apreender o processo histórico-social de constituição das propostas pedagógico-curriculares do EMI, de modo a garantir uma análise

comparativa da estrutura curricular e pedagógica que o sustenta, optou-se por concentrar a pesquisa em um único curso do EMI ofertado pela RFEPCT: o curso Técnico em Química integrado ao Ensino Médio, considerando-se os seguintes critérios:

a) a constituição histórica do curso, visto que o Técnico em Química é um curso historicamente consolidado no âmbito da EPT, constituído por meio do decreto 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, com a fundação da Escola Técnica de Química do Rio de Janeiro, permitindo assim a reconstrução histórica do processo de constituição curricular do EMI ao longo do tempo;

b) a definição de um curso com carga horária mínima técnica e perfil profissional de conclusão comum de acordo com Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), de modo a assegurar confrontação dos dados entre distintas propostas; e

c) a abrangência de oferta do curso na RFEPCT: de acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha, em 2024, a RFEPCT ofertava 77 cursos Técnicos em Química integrados ao EM, distribuídos em 36 instituições de ensino, o que torna a amostra representativa.

Considerando, ainda, que a pesquisa se debruça sobre o processo de reestruturação curricular do EMI, com amparo na premissa de que é necessário apreender as contradições do objetivo de estudo na totalidade do processo histórico-social de constituição, estabeleceu-se como critério temporal para a amostra as propostas pedagógico-curriculares dos cursos Técnicos em Química integrados ao EM cuja oferta era anterior à promulgação da Lei nº 13.415/17, o que totaliza um universo de 58 cursos, 33 instituições de ensino, sendo dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e 31 Institutos Federais (IFs); dessas instituições, quatro se localizam na região Centro-Oeste, 10 na região Nordeste, três da região Norte, 10 na região Sudeste; seis na região Sul do país.

Feito esse recorte temporal, operou-se o levantamento dos PPCs junto às instituições, de modo que a amostra contemplasse o PPC de criação e as versões reformuladas de cada curso, com o propósito de fornecer subsídios para compreender os movimentos impostos pelos dispositivos normativo-financeiros e as determinações da atual contrarreforma. Cabe registrar que, dos 58 cursos analisados, quatro possuíam apenas o PPC de criação, não tendo realizado

nenhuma reformulação até 2024. O levantamento dos PPCs se deu a partir dos *sites* das instituições, resoluções dos conselhos superiores ou câmaras de ensino e solicitações via *e-mail*. Dessa forma, procurou-se um resgate histórico das propostas pedagógico-curriculares, com vistas a delinear se essas alterações foram determinadas exclusivamente pelos condicionantes da contrarreforma ou precedentes a ela. Nessa trajetória, foram analisados 121 PPCs, criados e/ou reformulados entre os anos 2008 a 2024.

Para compreender as contradições da totalidade do objeto de estudo na interpretação do processo de reestruturação curricular do EMI, procedeu-se, no plano singular, à análise das propostas pedagógico-curriculares, as quais expressam o movimento histórico-concreto de produção; no plano particular, evidenciam-se os mecanismos de condicionamento orçamentário e os movimentos de resistência da RFEPCT, que tensionam as propostas pedagógico-curriculares e que só podem ser compreendidos a partir do universal, do movimento mais amplo, que condiciona e orienta as políticas educacionais da EPT aos interesses do capital.

Tendo em vista os objetivos anteriormente descritos, o texto da tese foi organizado em quatro seções, incluindo esta introdução - que situa a pesquisa, apresenta o problema, os objetivos, o objeto de estudo, o referencial teórico-metodológico e a organização geral da tese.

Na segunda seção, investiga-se a constituição histórica do currículo da EPTNM, em contraste com os determinantes sociais, políticos e econômicos. Essa investigação, apesar de descrever a constituição histórica da RFEPCT, tema abordado por diversos autores, como Cunha (2005), Kuenzer (1995; 2001) e Ramos (2014), mostrou-se necessária diante das lacunas identificadas na produção acadêmica sobre o currículo da EPTNM, sobretudo do curso Técnico em Química, visto que, no âmbito das produções acadêmicas, foram localizados apenas dois estudos referentes ao tema (Nessralla, 2010; Pimentel, 2022), ambos centrados na análise das legislações contemporâneas aos respectivos períodos de elaboração.

Diante da necessidade de historicizar a constituição do currículo oficial da EPTNM da rede federal, de modo a sustentar uma análise mais condizendo dos elementos de permanência e continuidade que se apresentam na atualidade,

recorreu-se ao resgate da legislação curricular da EPT, por meio das fontes históricas disponíveis na Biblioteca Machado de Assis da Imprensa Nacional. Esse processo de resgate e sistematização demandou extenso tempo de pesquisa e levantamento documental, o que contribuiu de forma original com campo de estudos sobre o currículo da EPTNM. Assim, além de uma contextualização histórica da rede, essa seção fornece elementos originais no campo da história do currículo da EPTNM, em especial do curso Técnico em Química, evidenciando os elementos de permanência e descontinuidades das tendências históricas do currículo do EMI.

Em suma, fundamentando-se na assertiva marxiana de que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 1997, p. 21), concebe-se que, para compreender o presente, é necessário entender as determinações históricas que o produzem. Para tanto, essa etapa investigativa subsidiou o desenvolvimento do trabalho, por meio da contextualização dos fatores que, ao longo da história, condicionaram as proposições das políticas educacionais para a EPTNM, possibilitando a compreensão de como o currículo do EMI se constituiu historicamente, seus determinantes e suas adequações às exigências socioeconômicas e políticas.

A terceira seção é dedicada a problematizar os condicionantes da contrarreforma do EM e suas determinações no EMI. Para tanto, conduziu-se uma análise dos dispositivos legais da contrarreforma e seu tecido estrutural, destacando suas determinações no âmbito da EPT. Além disso, buscou-se discutir os movimentos de condicionamento e resistência estabelecidos no âmbito da RFEPCT, evidenciando como os parâmetros de distribuição orçamentária determinam a reestruturação curricular do EMI e o condicionamento das instituições na adoção dos preceitos da contrarreforma. Em seguida, para congrega a problematização e a análise desenvolvida no decorrer da seção, apresenta-se o levantamento das pesquisas realizadas no âmbito da RFEPCT quanto ao processo de reestruturação curricular do EMI e as implicações da contrarreforma.

Na quarta e última seção, apresenta-se a caracterização do estudo, destacando-se os procedimentos metodológicos e as fontes dos dados, seguidos

da análise das propostas pedagógico-curriculares dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio da RFEPCCT. Assim busca-se apreender as contradições do objeto de estudo na totalidade do processo histórico-social de sua constituição, por meio do movimento de confrontação das mudanças ocorridas em cada reformulação e sua relação com os dispositivos normativos-financeiros, evidenciando-se, objetivamente, os determinantes do processo de reestruturação do EMI.

Por fim, apresenta-se a conclusão da pesquisa, articulando os objetivos estabelecidos com a síntese da análise desenvolvida no percurso investigativo e seus principais resultados.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO

A educação profissional no Brasil remonta ao período colonial, pela transmissão de técnicas necessárias ao desenvolvimento da produção no local de trabalho, caracterizada por uma instrução informal; sua estruturação e organização formal surgiram apenas no século XIX, com a instalação do Colégio das Fábricas, em 1809, seguido da instalação da Escola Industrial, estabelecida pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (1825-1904) e a criação do Colégio Imperial Dom Pedro II, em 1837. Todavia, a institucionalização da educação profissional enquanto política de Estado foi formalmente instituída em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e a composição da RFEPCT.

A gênese da educação profissional brasileira carrega as marcas da dualidade estrutural, de percursos dicotômicos para dirigentes e dirigidos. Em cada momento histórico, essa dualidade determinou a função atribuída à instrução profissional, implicando em propostas pedagógicas que se assinalassem por modelos: modelador-correcional, racionalização e integração. Da mesma forma, essa dualidade também é determinante na organização e na formação do campo da história da Educação profissional brasileira, na priorização da tradição historiográfica de pesquisas sobre o ensino superior e o EM, em detrimento do ensino profissional, o que revela a preocupação predominantemente com o ensino destinado às elites e ao trabalho intelectual (Cunha, 2000).

Contudo, o movimento de constituição da educação profissional no país não pode ser concebido de forma estática; ao contrário, a contextualização de cada período da educação profissional apresenta determinantes socioeconômico-políticos que condicionam as proposições e a organização curricular que permeiam sua origem, uma vez que os modelos pedagógicos e curriculares são configurados historicamente em resposta às transformações do mundo do trabalho e da dinâmica social.

Diante do exposto, esta seção tem por objetivo historicizar a constituição da RFEPCT e o currículo oficial da EPTNM. Para tanto, a seção se estrutura por períodos históricos, abrangendo a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e o estabelecimento da Rede, em 1909, até a institucionalização da RFEPCT e a

criação dos IFs, em 2008. O processo de elaboração do texto foi conduzido pelo movimento de contextualização socioeconômico-político de cada período, articulando seus determinantes nas políticas educacionais designadas à EPTNM e na constituição do currículo oficial do curso Técnico em Química.

2.1 A CRIAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES

Apesar das iniciativas de educação profissional desenvolvidas no período colonial, assinaladas pelo atendimento aos jovens desafortunados, sua institucionalização como política de Estado teve início apenas em 1909, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices e o estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional, tendo como propósito o atendimento das demandas de um embrionário desenvolvimento técnico-industrial. Frente ao processo de industrialização interna do país, o governo operou esforços para a organização da educação profissional, tendo como objetivo principal a preparação de operários para as indústrias recém-implantadas. Nas palavras de Cury (1982, p. 16),

Tais escolas, destinadas preferencialmente aos "desfavorecidos da fortuna", eram de grau elementar e ofereciam cursos de seis anos de duração, dos quais os três últimos eram profissionalizantes. A criação dessas escolas assinalara a instituição de um sistema federal de ensino profissional, origem das escolas industriais e técnicas do Ministério da Educação.

Inspiradas no modelo europeu de escolas técnicas, as Escolas de Aprendizes Artífices se pautavam no ideal de educação como instrumento de progresso e desenvolvimento. De acordo com Cunha (2000),

Essas escolas formavam, desde a sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação que as distinguia das demais instituições de Ensino Profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios próprios, currículos e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar (Cunha, 2000, p. 94).

Além de ser fortemente motivada pelo discurso de atendimento às demandas de um desenvolvimento técnico-industrial do país, a política educacional daquele período também trazia em seu bojo a proposta de regeneração social, por meio da qual a educação exerceria grande influência no condicionamento moral dos jovens desafortunados, já que os estudantes admitidos nas Escolas de Aprendizes Artífices eram, majoritariamente, órfãos e desafortunados, oriundos do lumpemproletariado, que enxergavam na escola uma forma de garantir os recursos mínimos para a subsistência. Na visão de Kuenzer (2007, p. 122),

Estas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho.

As Escolas de Aprendizes de Artífices alcançaram seu apogeu na década de 1920, refletindo o contexto de transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram aquele período, fortemente marcado por uma política direcionada para a industrialização do país. A educação se encontrava na posição central das propostas de reformas, pois a falta de escolarização do povo brasileiro era o principal discurso que justificava o atraso do país, o que contribuiu para a consolidação da educação profissional brasileira por meio da expansão de cursos.

Todavia, a expansão desses cursos se restringia à formação da força de trabalho adaptada às funções prescritas pela estrutura dependente, assinalando-se pelo caráter essencialmente artesanal e direcionado a atividades instrumentais, refletindo o lugar ocupado pelo Brasil na divisão internacional do trabalho enquanto país dependente da economia mundial e fornecedor de matéria-prima.

Com efeito, essas escolas foram criadas com uma dupla função: disciplinadora e industrialista, pois, além de fornecer qualificação para a indústria nascente, também almejavam disciplinar os trabalhadores à ordem política vigente, em oposição às ideias anarco-sindicalistas trazidas pelos proletários europeus. A esse respeito, Cunha (2000, p. 94) relata que:

Em 1909, o Brasil passava por um surto de industrialização, quando as greves de operários foram não só numerosas, como articuladas, umas categorias paralisando o trabalho em solidariedade a outras, lideradas pelas correntes anarcossindicalistas. Neste contexto, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a 'inoculação de ideias exóticas' no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado.

No que concerne ao currículo dessas escolas, a instrução se pautava no ensino técnico, de orientação estritamente instrumental. Como é possível de constatar na denominada *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, Portaria emitida em 1926 pelo ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, que estabeleceu um currículo comum para as oficinas ofertadas em todas as Escolas de Aprendizes Artífices. Segundo Soares (1982, p. 67),

[...] o currículo passava a ser de seis anos, distribuídos em dois tipos de curso: O "curso de adaptação" (três anos), preparatório para os três anos seguintes, o "curso técnico profissional". Nos dois primeiros anos, enquanto eram alfabetizados, os alunos faziam trabalhos de couro e tecidos; no terceiro, dedicavam-se aos trabalhos manuais de madeira, chapa de metal e massa plástica; nos três últimos anos, exercitavam-se em latoaria, serralheria, forja, fundição, mecânica, trabalhos em madeira e artes gráficas e decorativas. Assim, os três anos do curso de adaptação estavam destinados à alfabetização e aos trabalhos manuais; enquanto o curso técnico, tendo como objetivo ministrar aos alunos a educação técnico-profissional, conferia-lhes as seguintes especializações, de acordo com a seção escolhida: marceneiros, entalhadores ou carpinteiros aos que se tivessem destinado ao setor de madeira; funileiros, serralheiros-forjadores, mecânicos ou fundidores àqueles do grupo metal; impressores ou compositores aos das artes gráficas e modeladores ou estucadores aos que tivessem preferido as artes decorativas.

Ressalta-se que, nesse período, as especializações do ensino técnico-profissional não abrangiam a área de Química. A formação de profissionais dessa área era destinada exclusivamente a técnicos de nível superior, ofertada pelo Instituto de Química, no Rio de Janeiro, criado em 1918. A oferta de curso técnico na área de Química foi instituída somente em 1942, pela Escola Técnica de Química do Rio de Janeiro.

Conforme exposto, o currículo desse período se caracterizava por uma orientação instrumental de promoção da disciplina, restringindo-se a práticas de ensino e aprendizagem artesanais, com pequenas doses de formação geral para condicionamento e sociabilidade à ordem socioeconômica estabelecida, o que reiterou a gênese da educação profissional como instrumento de perpetuação ideológica e objeto de controle da classe dominante. Na concepção de Kuenzer (1995, p. 366),

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo – a ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão ‘por um lado, e de execução por outro (Kuenzer, 1998, p. 366).

Apesar do apogeu alcançado na década de 1920, as Escolas de Aprendizes Artífices entraram em decadência, até que o sistema foi totalmente reformulado em 1942. Isso se estabeleceu devido ao próprio processo de desenvolvimento econômico nacional, que, anteriormente, condicionava a educação profissional a medidas estritamente sociais, assistencialistas, com a finalidade de proporcionar ocupação aos desvalidos da sorte e da fortuna, uma vez que, segundo explica Cury (1982, p. 17),

[...] durante a vigência do modelo agrário-exportador, existiu pouca relação entre educação e trabalho, no País. A estrutura econômica não exigia que a população em geral fosse socializada via escola. Os valores tradicionais eram adequados à vida rural e às relações estabelecidas entre proprietários de terra e trabalhadores. Apenas no final do período, o ensino profissional, iniciado como assistência às classes desfavorecidas, começou a ser organizado de maneira sistemática, em consonância com as novas formas de socialização, exigidas pelas transformações ocorridas no País, a partir da primeira guerra mundial.

A partir das transformações econômicas engendradas pelo capitalismo associado e dependente, a formação dos trabalhadores se tornou uma necessidade econômica. As mudanças nos processos estruturais da organização da produção,

com predomínio da organização científica do trabalho, determinaram a organização do ensino profissional sob o viés da racionalidade técnica, exigindo um perfil profissional distinto, no qual não cabiam mais as práticas de ensino e aprendizagem artesanais e restritamente empíricas. Assim, configurou-se a gestação de uma concepção político-pedagógica direcionada à formação profissional para atender às demandas do mercado de trabalho, o que repercutiu, de forma hegemônica, nas políticas educacionais do século XX.

2.2 A ERA VARGAS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O processo de industrialização, que começou a configurar-se a partir da década de 1930, impulsionou uma transformação econômica no país. Desse modo, o modelo econômico agroexportador – com as contradições por ele geradas –, incorporado ao capitalismo internacional que prevaleceu nos anos anteriores, foi gradualmente substituído pela importação de produtos manufaturados locais. A intervenção estatal na economia e o controle social implementados por meio do programa de modernização do governo, a partir de 1937, impulsionaram o processo de industrialização do país. Esse processo teve expressivos impactos na configuração geográfica do país, resultando na rápida expansão das áreas urbanas, em um processo intenso de urbanização.

Soma-se a isso a eclosão da segunda guerra mundial, que colaborou com a política propulsora do governo Vargas - de viabilização da industrialização do país, ao fomentar a produção industrial interna -, devido à retração da oferta externa e, por outro lado, dificultou a importação de matérias-primas industriais, de equipamentos e de pessoal qualificado para o trabalho na indústria. Esse último fator determinou sobremaneira o incentivo à formação de técnicos qualificados no país, o que colaborou com a constituição da política do Ensino Técnico Industrial.

Nesse contexto, impulsionada pelo processo de industrialização, a educação passou a se configurar como a principal estratégia para o fortalecimento e desenvolvimento do Estado Nacional. Assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e de Saúde Pública, com a missão higienista e moralista de edificar o "trabalhador eficiente" e proteger a ordem social. Vale destacar que a política

educacional do governo provisório se assinalou pela especialização do aparelho de Estado na matéria política e ideológica.

Nessa direção, foi promulgada a Constituição Federal de 1937, que reforçou os preceitos morais e coercitivos da formação de trabalhadores para o cumprimento dos deveres para com a economia e a defesa da Nação, condicionado às necessidades da expansão industrial. Além disso, a Constituição de 1937 reforçou a dualidade estrutural, ao diferenciar, de forma explícita, que o ensino profissional é “destinado às classes menos favorecidas”. Ademais, conclamou como responsabilidade dos sindicatos e das indústrias o fomento à criação de Escolas de Aprendizes para os trabalhadores e seus filhos, reguladas com auxílio do Estado.

À luz das necessidades de assegurar e consolidar as mudanças estruturais promovidas pela divisão social e técnica do trabalho organizada pelo padrão taylorista/fordista, o governo varguista implementou três importantes iniciativas na regulamentação e organização do Ensino Industrial.

A primeira ação governamental, e a mais abrangente, foi a instituição de uma reforma no ensino. Essa reforma, denominada Reforma Capanema, congregou a promulgação de diversos dispositivos legais¹, estabelecidos de acordo com os níveis e ramos de ensino, resultando nas Leis Orgânicas do Ensino. A marcante distinção entre os níveis e vertentes de ensino estabelecidos pela Reforma Capanema se complementou com a segunda ação do governo, ao criar o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, que tinham como finalidade a capacitação de trabalhadores aprendizes. A terceira iniciativa do governo para atender às demandas do setor produtivo do país se estabeleceu pela transformação das Escolas Federais de Aprendizes Artífices, criadas em 1909, em Escolas Industriais ou Escolas Técnicas, por meio do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, o qual instituiu a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Ciavatta e Silveira (2010) relatam que, por meio desse Decreto:

¹ A Reforma Capanema; o conjunto de Leis Orgânicas implementadas durante a gestão do Ministro Gustavo Capanema (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942).

[...] ficavam instituídas a Escola Técnica Nacional e a Escola Técnica de Química, no atual Estado da Guanabara, e mais as seguintes: Escola Técnica de Manaus, Escola Técnica de São Luiz, Escola Técnica de Niterói, Escola Técnica de São Paulo, Escola Técnica de Curitiba, Escola Técnica de Pelotas, que só foi inaugurada a 11 de outubro de 1943, Escola Técnica de Belo Horizonte e Escola Técnica de Goiânia (Ciavatta; Silveira, 2010, p. 110).

A distinção entre Escolas Industriais e Escolas Técnicas se estabelecia pelo nível do ciclo de oferta dos estabelecimentos de ensino. Se a instituição ofertava apenas o 1º ciclo do ensino industrial, era caracterizada como “Escola Industrial”; se ofertava os 1º e o 2º ciclo, era classificada como “Escola Técnica”.

Ao verificar a organização da rede federal dos estabelecimentos de ensino industrial nesse período, Nina Silva (2019) identifica a predominância das Escolas Técnicas nas regiões Sudeste e Sul, enquanto na região Nordeste há ascendência das Escolas Industriais. De acordo com a autora, essa disposição tem relação com o processo de industrialização do país, que, ao longo do século XX, se concentrava primordialmente na região Sudeste, enquanto nas demais regiões esse desenvolvimento era incipiente.

Do mesmo modo, a caracterização da denominação dessas instituições seguia a organização estabelecida pela Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942). No início da década de 1940, o ensino profissional no país se configurava de forma heterogênea, coexistindo uma diversidade de propostas no âmbito dos sindicatos, das forças armadas, das entidades privadas, além das iniciativas públicas. Diante dessa diversidade de oferta e com o propósito de unificar e padronizar as diretrizes do ensino industrial no país, o governo estabeleceu, em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Conforme a análise de Cunha (2005),

A “lei” orgânica do ensino industrial (Decreto-lei n.4.073, de 30 de janeiro de 1942) trouxe, como principal inovação, o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio. O ensino primário passou a ter, então, conteúdo exclusivamente geral. O deslocamento do ensino profissional para o grau médio tinha a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos mais “educáveis”. As escolas de aprendizes artífices, de antes da “lei” orgânica, recrutavam os alunos provavelmente menos “educáveis” em virtude de sua origem social/cultural. Depois dessa “lei”, mesmo que o ensino industrial

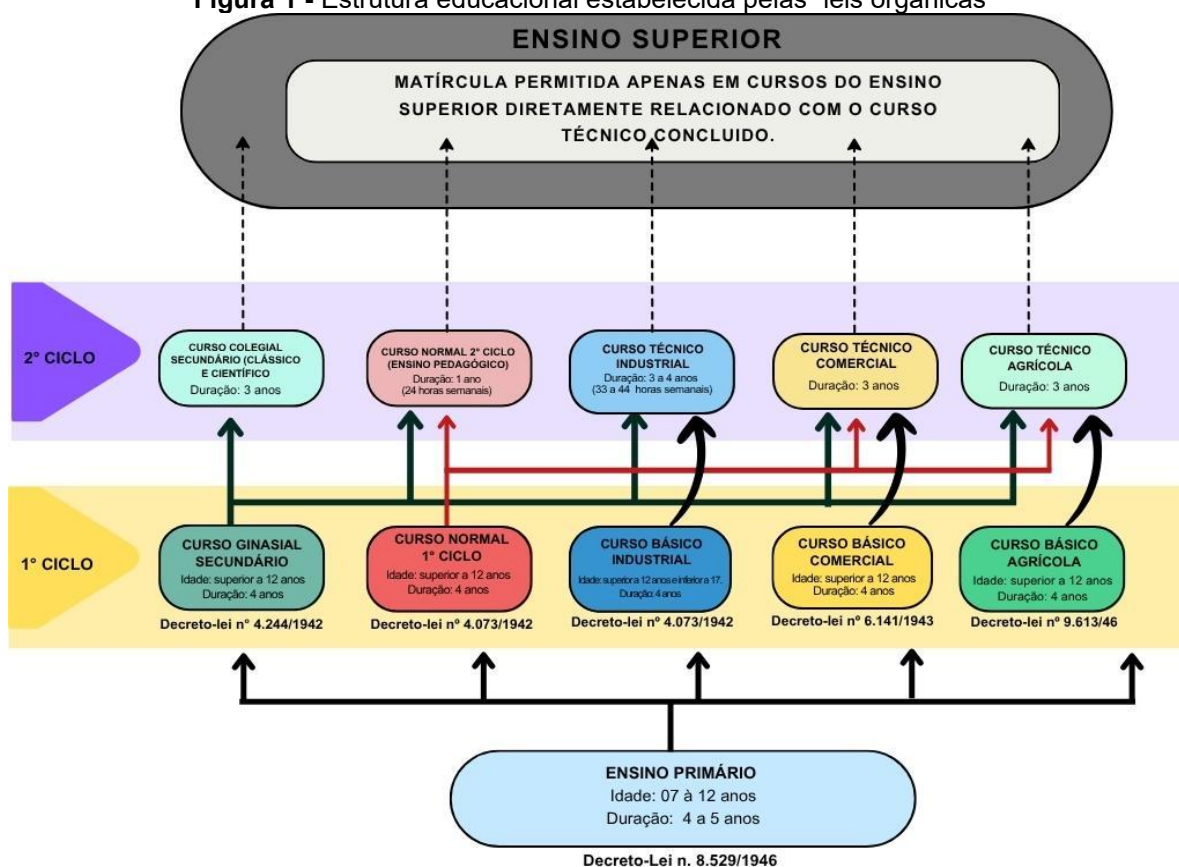
recrutasse os piores dentre os concluintes do ensino primário, era de se esperar que seu rendimento fosse significativamente superior ao dos “desvalidos” da situação anterior. Essa medida era possível graças ao crescimento da rede de escolas primárias, mantidas principalmente pelos estados e pelos municípios (Cunha, 2005, p. 712).

A elevação do ensino profissional para o grau médio determinou a formação primária: o ensino primário passou a ser destinado a todas as crianças de sete a 12 anos (Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946), com duração de quatro ou/a cinco anos, passando a ter conteúdos gerais no nível de instrução para o ingresso no nível médio; já o nível médio, destinado aos jovens com idade superior a 12 anos, era composto de dois ciclos: o primeiro com duração de quatro anos e o segundo com duração de três anos, podendo ter mais um ano de estágio no caso dos cursos técnicos.

A partir da promulgação das Leis Orgânicas, implementadas na gestão do ministro Gustavo Capanema, o ensino de nível médio passou a compreender cinco ramos: 1) o ensino secundário: com a finalidade de formar a elite dirigente pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior; 2) o ensino agrícola, para o setor primário; 3) o ensino industrial, para o setor secundário; 4) o ensino comercial, para o setor terciário; 5) o ensino normal, para a formação de professores para o ensino primário. O objetivo desses ramos profissionais era formar a força de trabalho para o desempenho de funções específicas nos setores da produção e da administração burocrática. Cada ramo de ensino compreendia dois ciclos, sendo o primeiro ciclo propedêutico ao segundo (Cunha, 2005).

O primeiro ciclo do ensino secundário, conhecido como ginásio, servia como preparação para o respectivo segundo ciclo, o colégio, além de ser pré-requisito para os segundos ciclos dos outros ramos. No entanto, essa progressão não se aplicava aos primeiros ciclos dos ramos profissionais, os quais preparavam exclusivamente para seus respectivos segundos ciclos (Cunha, 2005). A Figura 1 representa a configuração da estrutura educacional estabelecida pelas “leis orgânicas” e a articulação entre os níveis de ensino:

Figura 1 - Estrutura educacional estabelecida pelas “leis orgânicas”



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Cunha (2005) e nas leis orgânicas.

Conforme demonstrado na Figura 1, o conjunto de Leis Orgânicas definiu a estrutura educacional e a articulação entre os ramos de ensino. No que se refere ao Ensino Médio, sua organização assinala três funções: a propedêutica, a profissional e a formativa. Para Romanelli (1988, p.156),

Apesar dos aspectos positivos evidentes na organização desse ensino técnico profissional, algumas falhas se faziam notar na legislação. A primeira e talvez a mais importante delas se refere à falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses o ensino secundário. Essa falta de flexibilidade traçava o destino do aluno no ato mesmo do seu ingresso na 1ª série do ciclo básico. A menos que ele abandonasse completamente os estudos a meio caminho, se quisesse reorientar sua escolha deveria interromper o curso que estivesse fazendo e recomeçar noutro ramo sem ter a chance de ver seus estudos aproveitados nessa transferência.

Importa reconhecer que a elevação do ensino industrial para o grau médio, em paralelo ao ensino secundário, alargou o horizonte de possibilidades de os

estudantes ingressarem em escolas superiores diretamente relacionadas com os cursos industriais, o que até então era reservado apenas à elite, que, geralmente, tinha acesso às escolas secundárias e o direito de ingressar nos estudos superiores. Segundo Ciavatta e Silveira (2010, p. 108), “no domínio do ensino industrial passava, assim, a imperar uma nova filosofia, uma outra concepção, mais ampla, mais democrática, mais consentânea com a realidade da época”. Todavia, a Lei Orgânica do Ensino Industrial também reforçou a tradição estabelecida do ensino secundário propedêutico para o ensino superior, em detrimento de um ensino profissional restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional. De acordo com Cunha (2005, p. 812),

Esta divisão não correspondia à clássica distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. A categoria trabalho intelectual abrangia tanto o ensino secundário e o superior quanto o 2º ciclo dos ramos profissionais, que se destinavam a formar técnicos industriais, agrícolas e comerciais. Apenas o 1º ciclo dos ramos profissionais estava destinado a formar propriamente trabalhadores manuais; para eles estavam destinados os jovens oriundos das “classes menos favorecidas” de que falava a Constituição de 1937. O ensino normal estava colocado também no lado do trabalho intelectual, destinando-se a formar não só trabalhadores para o próprio aparelho de ensino como, também, as reprodutoras biológicas e culturais das elites dirigentes. Embora o 2º ciclo dos ramos profissionais estivesse, como o ramo secundário, do lado do trabalho intelectual, ele oferecia um ensino de segunda classe, excetuando-se algumas escolas/turnos do ensino normal. Assim, é possível que as massas nas quais as “individualidades condutoras” devessem infundir as “concepções e atitudes espirituais” de que seriam portadoras fossem constituídas pelos alunos de todos os ramos profissionais de 1º e 2º ciclos, com aquela ressalva.

Do ponto de vista organizacional, o currículo dos cursos técnicos industriais tinha sua composição com disciplinas de duas ordens: disciplinas de cultura geral e disciplinas de cultura técnica, além do estágio para alguns cursos, como no caso do curso de Química Industrial. No entanto, a própria configuração do currículo dos cursos técnicos industriais expressa um “ensino de segunda classe”, pois, mesmo havendo a previsão de disciplinas relacionadas à cultura geral, com viés mais propedêutico, a distribuição curricular era inferior às disciplinas de ordem técnica, conforme demonstrado no Quadro 1, com a representação da distribuição do tempo dos trabalhos escolares no ensino técnico em Química Industrial:

Quadro 1 - Números de aulas ou exercícios escolares semanais do curso técnico em química industrial (1943)

Seriação	1º Série	2º Série	3º Série	4º Série
Cultura Geral				
Português	3	3	3	
Inglês ou francês	2	3	3	
Matemática	5			
Física	3			
Química (os alunos do curso de química industrial não receberão o ensino da disciplina de química)	0			
História Natural		2		
História Universal			2	
Geografia Geral		2		
Total de aulas de cultura geral	13	10	8	
Cultura Técnica				
Higiene Industrial			1	
Organização do Trabalho			2	
Contabilidade Industrial		2		
Desenho técnico	X	X		
Química geral e noções de físico-química	X	X		
Química inorgânica	X	X		
Química analítica quantitativa.	X	X		
Complementos de matemática		X	X	
Física instrumental		X	X	
Máquinas primárias		X	X	
Química orgânica			X	
Eletrotécnica aplicada			X	
Tecnologia química inorgânica			X	
Tecnologia química orgânica			X	
Tecnologia química especializada				X
Total de aulas de cultura técnica	24	27	29	36 (por 5 meses)
Estágio técnico em química industrial				X
Práticas Educativas				
Educação Física	3	3	3	
Canto orfeônico	1	1	1	
Total de Práticas Educativas	4	4	4	
Total de aulas semanais	41	41	41	36

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Portaria Ministerial nº 162, de 1º de março de 1943 e da Portaria Ministerial nº 169, de 13 de março de 1943.

Para Kuenzer (2001), a composição do currículo para o ensino técnico-profissional não representava os conhecimentos necessários para o ingresso no ensino superior, ao passo que eram desarticulados do conhecimento emancipador.

Na estrutura curricular prevista para o ensino técnico em Química Industrial, observa-se a convergência de conhecimentos propedêuticos e técnicos de mesmo nível. Contudo, os currículos dos cursos profissionais não se desvincularam das demandas do setor produtivo, prevalecendo os conteúdos da área técnica e até mesmo a subordinação de conhecimentos de cultura geral à cultura técnica, como é o caso das disciplinas de “Complementos de Matemática” e “Física Instrumental”.

Ao se analisar o currículo previsto para o ensino secundário, o dualismo se torna explícito, mantendo a característica historicamente consagrada de um curso preparatório para o ingresso no ensino superior, de formação das elites condutoras do país. O Quadro 2 apresenta a estrutura curricular do ensino secundário colegial:

Quadro 2 - Estrutura do currículo do ensino secundário colegial (clássico e científico)

SECUNDÁRIO COLEGIAL	CLÁSSICO			CIENTÍFICO		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°
Seriação						
Português	x	x	x	x	x	x
Latim	x	x	x			
Grego	x	x	x			
Francês	x	x		x	x	
Inglês	x	x		x	x	
Espanhol	x	x		x		
Matemática	x	x	x	x	x	x
Física		x	x	x	x	x
Química		x	x	x	x	x
Biologia			x		x	x
História Geral	x	x		x	x	
História do Brasil			x			x
Geografia Geral	x	x		x	x	
Geografia do Brasil			x			x
Filosofia			x			x
Desenho					x	x
Total de aulas semanais	30			30		

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Decreto Lei nº 4.244/1942.

O curso colegial (tanto o clássico como o científico) se caracterizava por uma sólida formação humanística, alternando o estudo de letras e o estudo de ciências. Do mesmo modo, a presença de disciplinas como História e Geografia do Brasil acentuava a busca pela formação de um espírito nacionalista, para elevar a

“consciência patriótica”, discurso presente na conjuntura político-econômica da época.

Ao comparar os conteúdos, métodos e materiais do programa de Matemática destinado ao Ensino Técnico, Maciel (2018) constatou que esses aspectos eram diferentes daqueles destinados ao ensino de Matemática no colegial; logo, a Matemática se consolidou como uma disciplina diferente daquela preconizada para o colegial.

Constata-se que o projeto educacional do Estado Novo se voltou para o ensino profissional pautado nas ideias industrialistas desenvolvimentistas, possibilitando a implantação dos cursos técnicos profissionais, que, ao viabilizar a continuação dos estudos em cursos superiores em áreas correlatas, promoveu a modificação gradual do perfil social do alunado, com crescente participação dos extratos da classe média.

Após a promulgação das Leis Orgânicas, o ensino profissional passou a ofertar cursos de formação de duração semelhante ao ensino secundário, fator determinante para que a camada da população que dispunha de condições financeiras permanecesse, até a conclusão do curso, no sistema escolar “oficial” do ensino profissional. Para a população que tinha urgência em se preparar para o exercício de um ofício, com vistas à imediata inserção no mundo do trabalho, os cursos rápidos de aprendizagem de ensino profissional, em maioria mantidos pelo sistema “paralelo” do SENAI e do SENAC, eram a opção viável. Romanelli (1988) explica que:

[...] as escolas de aprendizagem acabaram por transformar-se, ao lado das escolas primárias, em escolas das camadas populares. Como aquelas passaram a ser, na sua maioria, mantidas pelo Senai e pelo Senac e, portanto, ligadas ao chamado sistema “paralelo” de ensino profissional e, como o ensino profissional oficial tinha uma matrícula sensivelmente inferior à do sistema paralelo, tornou-se evidente que o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundário e superior, continuou sendo o sistema das elites, ou, ao menos, das classes médias e altas, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser mais acentuadamente o sistema educacional das camadas populares (Romanelli, 1988, p. 169).

Desse modo, opera-se a expansão educacional para as elites e classe média e contingencia-se o ensino das camadas populares a um sistema paralelo,

resultando na manutenção da dualidade educacional: um ensino destinado à formação das “elites condutoras” e o outro “às massas a serem conduzidas” - o ensino técnico-profissional. A esse respeito, Kuenzer (2007, p. 28-29) considera que:

A dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada.

Assim, por não estabelecerem diretrizes gerais a todos os ramos e níveis de ensino, as Leis Orgânicas fortaleceram a dualidade presente na educação brasileira na diferenciação da educação de “dirigentes” e “dirigidos”.

Mesmo após a queda de Getúlio Vargas, em 1945, o projeto educacional do Estado Novo não foi descontinuado². Apenas o que tange aos aspectos da legislação estadonovista do ensino foram revogados, tais como os dispositivos que tratavam da instrução pré-militar nas escolas e da educação moral e cívica. O projeto educacional varguista, como um todo, resistiu por 16 anos às diferentes correntes de opinião dos educadores liberais, que defendiam uma lei de diretrizes e bases da educação nacional e uma escola secundária unificada (Cunha, 2005).

Diante do exposto, pode-se concluir que o período em questão foi marcado pelo declínio das oligarquias cafeeiras e pela transição do modelo capitalista agrário-exportador para um modelo urbano-industrial dependente, intensificado na década de 1950. Nesse contexto, a educação profissional ganhou destaque como principal via para a formação do quadro técnico-profissional necessário à indústria emergente. Para tanto, a concepção assistencialista - que marcou as primeiras iniciativas formais da educação profissional - cedeu espaço à profissionalização voltada para o desenvolvimento econômico-industrial. Sem abandonar as

² Em 1946, foram promulgadas quatro Leis Orgânicas como parte da Reforma Capanema: a) Decreto nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário; b) Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal; c) Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); d) Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

características do dualismo educacional, as ações governamentais enfatizaram uma formação profissional destinada aos jovens da classe trabalhadora, frequentemente através de parcerias entre o Estado e a indústria, enquanto propiciavam uma formação propedêutica para a elite dirigente do país, visando à continuidade no ensino superior.

Nesse contexto, o currículo dos cursos técnicos profissionais se destacou pela ênfase em conteúdos técnicos e práticas educativas que buscavam fortalecer o "espírito nacionalista" da época, de modo que as orientações curriculares eram constituídas por determinações padronizadas e centralizadas, com pouca autonomia das instituições de ensino.

2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA SEGUNDA REPÚBLICA (1945-1964)

Diante da pressão dos movimentos pela redemocratização do país, o Estado Novo chegou ao fim em 1945. A partir daí, inaugurou-se o período denominado Segunda República, que tem como um dos principais propulsores a mudança econômica, pela abertura ao capital externo e a intensificação do processo de industrialização.

Apesar de o governo varguista ter impulsionado o processo de industrialização e o fortalecimento da economia interna do país por meio da intervenção direta do Estado, isso não resultou em uma mudança econômica estrutural. Somente a partir da Segunda República, com a abertura ao capital estrangeiro, intensificou-se o processo de integralização do país à economia mundial, resultando em uma série de transformações econômicas estruturais.

No contexto político, a abertura político-partidária fomentou a criação de novos partidos e a realização de novas eleições presidenciais, ainda em 1945, resultando na escolha de Eurico Gaspar Dutra. Todavia, a consolidação do processo de redemocratização do país formalizou-se com a promulgação da nova Constituição Federal, em 1946.

A nova Constituição, inspirada nos preceitos dos Pioneiros da Educação Nova, resgatou alguns dos dispositivos presentes na Constituição de 1934, dentre eles o direito à educação. Assim, no texto da Lei, o ensino primário se tornou obrigatório e gratuito, sendo obrigação do Estado fomentá-lo; para isso, foram

estabelecidos os percentuais mínimos de recursos que deveriam ser investidos pela União, estados e municípios, por meio da arrecadação de impostos.

Quanto à educação profissional, a Constituição de 1946 não fez menção explícita e apenas reafirmou as disposições da Reforma Capanema no que se refere à responsabilidade das empresas na capacitação dos trabalhadores menores. Não houve modificação do sistema corporativista erigido pelo projeto varguista, nem mesmo a alteração das formas de interpenetração entre o público e o privado, já que o Estado continuou a ser o parceiro direto do setor empresarial. Para Cunha (2005, p. 2584),

O sistema educacional dirigido pelo Estado Novo não foi destruído, continuando em vigor todos os decretos, decretos-leis, portarias e outros instrumentos normativos. Mas, a reabertura do Congresso Nacional e as práticas eleitorais vigentes fizeram com que fossem elaboradas leis que, gradativamente, iam modificando aquele sistema.

As transformações econômicas que se consolidaram na década de 1950, marcada pelo forte crescimento do capital industrial, exigiam um novo modelo de formação dos trabalhadores, visto que a rigidez das Leis Orgânicas, seus currículos e estrutura educacional não mais respondiam aos novos processos de organização da produção. Além disso, o processo de redemocratização do país, amparado no ideário liberal de universalização da educação pública e gratuita, reacendeu as aspirações do Manifesto dos Educadores, ensejando pela ruptura da dualidade educacional cristalizada pelas Leis Orgânicas.

Nesse contexto, na década de 1950, foram implementadas as Leis de Equivalência do Ensino. A primeira delas, a Lei nº 1.076/1950, possibilitou que os egressos do 1º ciclo dos cursos industrial, comercial e agrícola pudessem se matricular no curso clássico científico do ramo secundário (2º ciclo), condicionados à aprovação nos “exames de complementação” das matérias não estudadas naqueles cursos³. Além desse dispositivo, a Lei nº 1.076/1950 assegurou aos diplomados nos cursos técnicos comerciais a candidatura a qualquer curso de nível

³ Apesar da previsão de equivalência para os mencionados cursos do 1º ciclo do EM, os concluintes do 1º ciclo do Ensino Normal ainda estavam restritos à candidatura apenas no 2º ciclo do mesmo ramo.

superior, sem condicionar aos cursos diretamente relacionados ao curso técnico de origem (Brasil, 1950).

No curso das mudanças na organização educacional por via da equivalência do ensino, em 12 de março de 1953, foi promulgada a Lei nº 1.821/53, que fomentou a ampliação da equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial, contemplando os egressos do 1º ciclo do ensino normal e dos cursos de formação de oficiais das polícias militares (não contemplados na Lei anterior). A referida Lei também permitiu aos concluintes do 2º ciclo dos cursos industrial, agrícola e normal a candidatura a qualquer curso de nível superior, a partir dos exames vestibulares.

Apesar de apontar como desejável a equivalência irrestrita, a Lei ainda manteve determinadas restrições, exigindo dos candidatos não habilitados no curso ginásial exames das disciplinas necessárias para completar o curso secundário. Soma-se a isso a expedição do Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953, que regulamentou os dispositivos da Lei, estabelecendo os cursos superiores para os quais os egressos dos cursos profissionais poderiam prestar vestibular, prevendo que os concluintes das escolas técnicas poderiam se inscrever em exames vestibulares ou concursos de habilitação:

- a) aos cursos de Faculdade de Ciências Econômicas, aos de Faculdade de Direito, aos de Geografia e História, e Ciências Sociais de Faculdade de Filosofia, e de Jornalismo, os candidatos que houverem concluído os cursos técnicos de ensino comercial, com duração mínima de três anos;
- b) às Escolas de Engenharia, de Química Industrial e de Arquitetura e aos cursos de Matemática, Física, Química e Desenho de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído os cursos técnicos de ensino industrial;
- c) às Escolas de Engenharia, de Agronomia e Veterinária e aos cursos de Física, Química, História Natural e Ciências Naturais de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído os cursos técnicos de ensino agrícola;
- d) aos cursos de Pedagogia, Letras Néo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído o segundo ciclo do curso normal, nos termos da Lei número 1.759, de 12 de dezembro de 1952;
- e) aos cursos de Faculdade de Direito e aos de Filosofia, Letras Clássicas, Letras Néo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído curso de Seminário com a duração mínima de sete anos;

f) à seção de Pedagogia de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído o curso pedagógico, além do curso técnico, ambos de ensino industrial (Brasil, 1953).

Apesar da indicação dos cursos superiores direcionados aos egressos dos cursos técnicos, abriu-se a prerrogativa de matrícula em qualquer curso superior, a partir da submissão aos exames de adaptação nas disciplinas de Latim, Grego, Francês, História Natural, História Geral e do Brasil, Geografia Geral e do Brasil, Matemática, Física, Química, Desenho e Filosofia. Para Fonseca (1986, p. 114),

[...] a Lei da Equivalência e sua consequente regulamentação vieram dar ainda mais amplas oportunidades aos estudantes do ensino industrial, permitindo-lhes tomar na vida a direção que melhor lhes aprouvesse. Era a coroação das ideias democráticas da educação: igual oportunidade para todos.

No que tange às Leis de Equivalência do Ensino, Cunha (2005) considera que sua introdução desempenhou um papel crucial na transformação dos cursos básicos industriais, uma vez que esses cursos passaram a incorporar progressivamente um conteúdo mais geral, de ordem propedêutica, afastando-se gradativamente do enfoque restritamente profissional. Tal processo, de acordo com o autor, contribuiu significativamente para o declínio e extinção desses cursos até o final da década de 1950. Ademais, a imposição de requisitos adicionais, como os "exames de complementação" resultantes da aplicação das Leis de Equivalência, fomentou uma pressão por parte dos estudantes do 1º ciclo dos cursos profissionais pela inclusão de todas as disciplinas do ginásio, de modo a isentá-los da obrigação de realizar tais exames.

No final da década de 1950, as demandas educacionais se solidificaram frente ao crescente processo de urbanização e industrialização. Em consonância ao discurso desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, uma reforma educacional do ensino técnico passou a ser aclamada como forma de atendimento à expansão industrial. Nesse contexto, foi promulgada a terceira Lei de Equivalência do Ensino: a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959⁴. Além de estabelecer mudanças curriculares, administrativas e pedagógicas com foco na organização das escolas

⁴ Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959 - regulamentou os dispositivos da referida Lei.

industriais, essa Lei transformou em autarquias as Escolas Técnicas Federais (ETF) vinculadas ao MEC. A partir de então, as ETF passaram a gozar de autonomia financeira, didática e administrativa.

Para Cunha (2005), a autonomia⁵ proporcionada às ETF impactou diretamente na melhoria da qualidade dos cursos, na elevação das matrículas, no melhor uso dos recursos financeiros e no maior diálogo com as necessidades locais e regionais. A esse conjunto de fatores soma-se a autonomia do Conselho de Professores na elaboração do currículo escolar, condicionado ao mínimo estabelecido pela Diretoria de Ensino Industrial (DEI).

Ao analisar o projeto de formação dos cursos da ETF do Paraná, Amorim (2004) esclarece que, a partir da Lei nº 3.552/59, o currículo dos cursos de nível técnico se constituiu por disciplinas de cultura geral, como Português, Matemática, Inglês, História, Física, Química e Administração Industrial, com predominância nos primeiros anos de formação e por disciplinas de ordem técnica, específicas a cada habilitação profissional, escalonadas de forma gradativa, com carga horária reduzida no início do curso, mas aumentando nos anos finais. Além disso, havia disciplinas comuns entre os distintos cursos, como Desenho Técnico, Educação Física, Prática Profissional e Estágio Profissional, sendo este último realizado no 4º ano.

A referida Lei também promoveu mudanças em relação ao currículo e à oferta do curso básico industrial - anteriormente voltado para o ensino de um ofício com aprofundamento em uma formação profissional, de acordo com as Leis Orgânicas -, o qual passou a assumir características de um curso secundário do 1º ciclo de educação geral, com orientação técnica restritamente relacionada à sondagem de aptidões. Desse modo, o curso básico industrial deixou de ter sua terminalidade profissional, passando essa formação profissional para o 2º ciclo. Em síntese, a partir da Lei, o ensino industrial básico (1º ciclo) passou a ter finalidade propedêutica, com ampliação dos fundamentos de cultura geral e sondagem profissional para o ensino industrial técnico (2º ciclo).

A reforma do ensino industrial também possibilitou a ampliação da duração dos cursos técnicos de três anos ou mais para quatro anos ou mais. Os cursos

⁵ Apesar desses avanços e da autonomia prevista, a DEI ainda estabelecia um papel decisório na proposição orçamentária e na fixação de currículos mínimos.

técnicos assegurariam a formação de trabalhadores intermediários para a indústria, a fim de desempenharem funções de assistência imediata a engenheiros e/ou administradores ou para exercerem profissões que exigissem aptidões técnicas específicas. Outrossim, os cursos técnicos deveriam se adaptar à realidade da indústria local e regional, para atender às demandas econômicas e o avanço tecnológico. Outro aspecto regulamentado foi o tempo de dedicação dos alunos, que podia variar entre 33 e 44 horas semanais, de acordo com as exigências do curso e do mercado de trabalho regional (Brasil, 1959a).

Ainda que as Leis de Equivalência do Ensino tenham sinalizado em direção a uma equiparação entre os dois sistemas, a plena equivalência entre os cursos do mesmo nível, sem a necessidade dos exames de complementação, só foi concretizada em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei Federal nº 4.024/61.

A LDBEN, prevista na Constituição de 1946, levou 13 anos para ser aprovada, devido a batalhas ideológicas travadas entre distintos projetos educacionais. O período entre a promulgação da Constituição de 1946 e o envio do projeto da LDBEN, em 1948, revela-se como "um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação" (Romanelli, 1988, p. 174). Na esteira dessa luta, tencionam-se dois projetos societários em disputa: de um lado, o projeto de uma educação pública, laica e gratuita, em que o Estado deve exercer um papel central na oferta educacional; de outro, um projeto educacional concebido pela esfera privada, que entende a educação como uma questão essencialmente de responsabilidade familiar e particular.

Encaminhado ao Congresso Nacional em 29 de outubro de 1948, pelo então ministro da Educação, Clemente Mariani, o projeto da LDBEN se fundamentava em uma tendência descentralizadora do sistema educacional. No Congresso, o projeto foi distribuído às comissões de Educação e Cultura, tendo como relator Eurico Salles; em 8 de dezembro de 1948, foi remetido ao Senado, para apreciação, tendo como relator o deputado Gustavo Capanema. Em 14 de julho de 1949, em um longo e erudito Parecer, fundamentando-se na concepção descentralizadora dos "sistemas de ensino", Capanema considerou o projeto como contrário ao espírito e à letra da Constituição, visto que, ao criar os sistemas estaduais de educação, limitava o papel do governo central, concluindo que o projeto deveria ser refundido

ou emendado; como consequência desse Parecer, o projeto foi arquivado. Somente em 29 de maio de 1957, após cinco anos do desarquivamento do projeto e da tramitação pela Comissão de Educação e Cultura, iniciou-se no Congresso a discussão acerca do Projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Saviani, 2011). De acordo com Xavier (1990, p. 169),

Os debates em torno da elaboração e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se deram exatamente no período da redefinição dos rumos e da consolidação final da ordem capitalista lograda no país. Consubstanciaram, com clareza inquestionável, a insatisfação das classes dominantes, tanto dos grupos tradicionais como do novo empresariado, diante dos impasses gerados pelo padrão de acumulação, nacionalista e protecionista, intentado pelo governo autoritário.

A aceleração do desenvolvimento econômico, associado e dependente ampliou-se sistematicamente a partir de 1960, marcando decisivamente os rumos da expansão da produção capitalista. Tal desenvolvimento, apoiado na internacionalização da economia, promoveu uma série de transformações econômicas e ampliou o processo de industrialização do país. Romanelli (1988) aponta que:

[...] As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho (Romanelli, 1988, p. 59).

Nesse contexto, a luta de classes se manifestou no campo educacional pela disputa entre o controle exercido pelas elites, por meio da legislação, e a pressão popular pelo acesso à educação; o que outrora era privilégio exclusivo das elites

passou a ser objeto de reivindicação não apenas dos trabalhadores, mas também da classe média, na busca de ampliar seus espaços de ascensão social por meio da educação.

Com efeito, a educação passou a configurar o discurso desenvolvimentista da época, assinalando-se como primordial no processo de redemocratização⁶, fundamental para a recomposição do regime democrático e para o desenvolvimento do país. Nessa ocasião, foram gestadas as propostas que culminaram na LBBEN nº 4.024/61, que, após 13 anos de intensas discussões e batalhas ideológicas entre liberais e católicos, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961.

Para Saviani (2011), a LDBEN 4.024/61 buscou conciliar posições polêmicas das correntes em disputa no que tange à escola pública e à escola particular; para tanto, a Lei assegurou a liberdade de ensino, afrouxando os mecanismos de controle das escolas privadas, bem como assegurou o repasse de recursos públicos à iniciativa privada, como é possível observar no art. 95, alínea “c”:

Art. 95. A união dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob forma de: [...] c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios e particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor (Brasil, 1961).

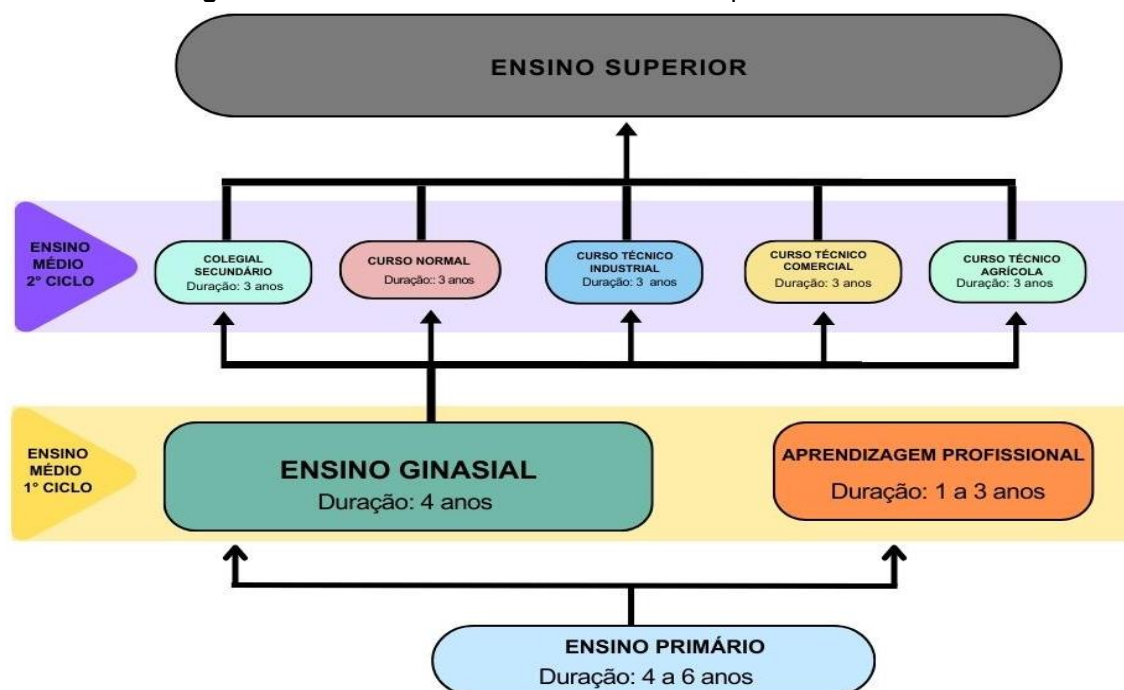
Essa orientação estava perfeitamente alinhada com a ordem social vigente e com a composição das forças políticas no poder. Considerando que o país não dispunha de recursos suficientes para expandir sua rede oficial de ensino público para a população em idade escolar, marginalizando uma grande parte da população do acesso à educação, o repasse financeiro à iniciativa privada representava a transferência dos escassos recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada. Dessa forma, a Lei em questão refletia a seletividade e

⁶ De acordo com Lima (2008), tal democratização se limitava unicamente aos interesses da burguesia, visto que, mesmo com o pluripartidarismo, nesse período, a atuação dos partidos era restrita (regime, presidencialista, medidas provisórias, desorganização da sociedade, centralidade no governo federal), além da ausência de partidos políticos que representassem a classe dominada e que atuassem para mudanças da forma e do regime do Estado. Com uma incipiente forma de oposição, a classe burguesa foi construindo sua hegemonia no poder.

a proteção da camada social dominante, em detrimento das camadas que não podiam arcar com os custos da educação (Romanelli, 1996).

Com a LDBEN, o ensino técnico-profissional e o secundário passaram a compor uma nova designação de EM, mantendo-se a duração de sete anos e a divisão em dois ciclos. Apesar da mudança na nomenclatura, a estrutura do ensino se manteve a mesma que na Lei anterior, com alguns avanços, como o aproveitamento de estudos entre os diversos ramos e a flexibilização do acesso ao ensino superior, conforme ilustrado na Figura 2:

Figura 2 - Estrutura Educacional estabelecida pela LDBEN 4.024/61



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Cunha (2005) e na Lei 4.024/61.

Por outro lado, a Lei avançou em possibilitar a descentralização do sistema de ensino e certa flexibilização na organização curricular, conferindo aos Estados autonomia para tal organização. Todavia, como explica Romanelli (1988, p. 181),

Em essência, pois, a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária, mas que, na verdade, foi apenas timidamente ensaiada. A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal

de Educação foi sem dúvida, um progresso em matéria de legislação.

No que concerne ao ensino técnico-profissional, a LDBEN 4.024/61 reiterou a completa equivalência dos cursos técnicos do 2º ciclo ao ensino secundário, para efeito de ingresso no ensino superior. Quanto aos cursos do 1º ciclo, a Lei reforçou seu caráter de educação geral, enquadrando todos como ensino ginásial, com exceção da aprendizagem profissional.

Vale destacar que, devido ao tempo de discussão do projeto da LDBEN, que perdurou de 1948 a 1961, contabilizando 13 anos até sua aprovação, muitos dispositivos da Lei já haviam sido implementados por meio de Leis e Decretos, como é o caso da equivalência dos ramos do EM e a formação geral para o 1º ciclo dos cursos industriais, estabelecidos pela reforma do ensino industrial de 1959. Dessa forma, a LDBEN 4.024/61 pode ser classificada como novo-arcaico, já que muitas inovações preconizadas por ela já haviam sido efetivadas durante a década de 1950 (Cunha, 1980).

Em relação ao currículo do ensino técnico-profissional, a LDBEN definiu algumas diretrizes e os responsáveis pela regulamentação, apontando o número de disciplinas obrigatórias e optativas: “O 2º ciclo incluirá, além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa” (Brasil, 1961). Nessa direção, por meio da Portaria nº 26, de 7 de março de 1962, a Diretoria do Ensino Industrial (DEI) estabeleceu as disciplinas obrigatórias do colégio técnico industrial, relacionadas ao curso colegial secundário:

Art. 4º As disciplinas obrigatórias do colégio técnico industrial serão: Português, Matemática, História e Ciências Físicas e Biológicas [...]. Parágrafo único: Haverá no curso, ou em cada série, uma ou duas disciplinas optativas, escolhidas dentre as seguintes: Língua Viva, Geografia, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Direito Usual, Elementos de Economia e Noções de Contabilidade, podendo as disciplinas obrigatórias de uma série ser incluídas nas demais, como optativas (Brasil, 1962).

No que se refere às disciplinas específicas do colégio técnico industrial, a Portaria nº 22, de 29 de março de 1962, emitida pela DEI, fixou as disciplinas de referência de cada especialidade do curso técnico industrial, a saber: Agrimensura,

Cerâmica; Decoração, Desenho Técnico, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Estradas, Máquinas e Motores, Metalurgia, Meteorologia, Química, Mineração e Têxtil, cabendo a cada escola a distribuição das disciplinas por série. Com base nas Portarias supracitadas e em legislações da época, elaborou-se a síntese do desenho curricular proposto para o Colégio Técnico Industrial, tomando como exemplo o curso técnico industrial em Química, disposto no Quadro 3:

Quadro 3 - Estrutura do currículo do curso técnico industrial em Química em 1962

Disciplinas	1° Série	2° Série	3° Série	4° Série
Disciplinas de caráter geral				
Português	X	X	X	Trabalho orientado e com assistência profissional
Matemática	X	X		
História	X			
Ciências Físicas e Biológicas	X			
Optativas		X		
Disciplinas específicas do curso técnico industrial em Química				
Desenho		X		Trabalho orientado e com assistência profissional
Química Geral		X		
Química Inorgânica		X		
Química Orgânica		X		
Análise Mineral Qualitativa		X		
Análise Mineral Quantitativa		X		
Práticas educativas				
Educação Física	x	x	x	Trabalho orientado e com assistência profissional

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas Portarias nº 26, de 7 de março de 1962, e nº 22, de 29 de março de 1962.

Além das disciplinas obrigatórias, fixadas pela DEI, as escolas deveriam complementar o currículo com as disciplinas exigidas em cada área, que não constavam da Portaria, e também por disciplinas que tinham relação com as necessidades da indústria local.

Ademais, a Portaria nº 26, de 7 de março de 1962, tornou o estágio obrigatório, deixando de ser uma recomendação, na forma de “exercício satisfatório da profissão por período não inferior a um ano, com assistência e orientação da escola” (Brasil, 1962). Assim, o último ano do ensino técnico passou a ser destinado ao estágio obrigatório para todos os cursos técnicos industriais. As Portarias emitidas pela DEI, estabeleciam o que preconizava a Lei 3.552/1959, no que se

refere ao aumento da duração dos cursos técnicos para quatro anos, ao inserir o estágio como condição obrigatória para a diplomação, exceto para a conclusão do curso técnico como equivalente ao secundário, para ingresso no ensino superior.

Ao comparar a proposta de organização curricular estabelecida pela Portaria 26/1962/DEI com a proposta presente na Portaria nº 169/1943, consta-se a redução de disciplinas relacionadas ao estudo de Línguas Estrangeiras, bem como o apagamento da disciplina de Geografia. Isso decorre devido à tendência⁷ do período em questão, que buscava ajustar a formação no EM às exigências do desenvolvimento econômico. Desse modo, observa-se a busca por um equilíbrio entre a formação humanística clássica e a científica.

Nessralla (2010) constatou que, desde a promulgação da LDBEN 4.024/61, o curso Técnico em Química ofertado pela ETF de Minas Gerais já apresentava uma estrutura curricular pautada na perspectiva de formação integral do aluno, destacando que, na matriz curricular de 1966, as disciplinas de cultura geral (Matemática, Português, Física, Inglês, História Geral, Formação Humana e Educação Física) contavam com uma carga horária total de 960 horas-aula, ao lado das disciplinas específicas (técnicas), com carga horária total de 1.770 horas-aula, contabilizando 2.730 horas-aula no geral.

Todavia, apesar de garantir para o ensino técnico-profissional, além das disciplinas específicas, as disciplinas de formação geral, bem como a equivalência para efeito de matrícula nos cursos superiores, em essência, a LDBEN 4.024/61 não superou a tradicional dualidade educacional de dois projetos distintos, que atendem necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho: um de formar trabalhadores instrumentais e outro de trabalhadores intelectuais (Kuenzer, 2001). Na proposta educacional da LDBEN de 1961, não obstante a manutenção dessa dualidade estrutural, é possível constatar a função propedêutica no ensino técnico, é claro, inferior ao colégio secundário, mas presente uma formação mínima da cultura geral.

De acordo com Cunha (2005), com base em estudos realizados na década de 1960 com os estudantes do ensino técnico de São Paulo quanto à origem

⁷ Essa tendência se faz presente, sobremaneira, no colegial, com a redução das disciplinas de estudos clássicos, como Línguas Estrangeiras e a inserção de disciplinas vocacionais.

escolar e social, a maioria deles era oriunda do ginásio secundário e uma parcela restrita advinha do ginásio industrial. Isso se dava por dois fatores: a necessidade socioeconômica dos concluintes do ginásio industrial (1° ciclo) em acessar o mercado de trabalho; a descontinuidade da organização curricular entre o ginásio industrial (1° ciclo) e o técnico (2° ciclo), que não correspondia a um aprofundamento. Esse segundo fator se relaciona com a própria história da educação profissional, já que o 1° ciclo do ensino industrial correspondia ao nível pós-primário dos cursos de formação de artífices e operários, cujos egressos estavam destinados ao trabalho diretamente ligados à produção; em divergência, a formação técnica industrial (2° ciclo) visava à atuação em laboratórios, em escritórios de projetos e na direção da produção (Cunha, 2005).

Para o EM colegial, manteve-se a tradicional estrutura propedêutica, com a obrigatoriedade de oito disciplinas intelectuais nas duas primeiras séries, além das práticas educativas; na terceira série do ciclo colegial, o currículo deveria ser organizado tendo como objetivo o preparo dos estudantes para os cursos superiores, envolvendo aspectos linguísticos, históricos e literários⁸ (Brasil, 1961). Nesse sentido, Cury et al. (1982, p. 20) avaliam que:

Na prática, porém, foi reforçada a função propedêutica do ensino secundário, quando se determinou que a 3° série colegial teria currículo diversificado, com vistas ao preparo do aluno para os cursos superiores e que poderia ser ministrada em colégios universitários (§ 2° do art. 46). Enquanto isso, o ramo técnico-profissional manteve-se sem mudanças positivas em relação ao que era antes da Lei: um ensino com marcada predominância do caráter profissionalizante, apenas temperado por certa dose de educação geral diluída, não tanto no número de matérias, mas no padrão de ensino ou na fixação em disciplinas e programas mais relacionados com problemas técnicos.

Conforme preconiza a LDBBN de 1961, a organização do currículo do EM colegial seria composta por três partes: a) uma nacional, com a fixação das disciplinas obrigatórias determinadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE); b) outra estadual, contemplando a indicação dos conselhos estaduais de educação; e, por último, c) a escolar, com a indicação das disciplinas que os estabelecimentos

⁸ O Parecer nº 53/62, de 11 de maio de 1962, do CFE, estabelece o currículo da 3ª série do colegial.

escolhessem. Nota-se a ausência da prescrição de matrizes curriculares fixadas na Lei e a proposição de descentralização da organização curricular de forma flexível.

Ocorre que nem todos os estados e estabelecimentos de ensino do país possuíam condições para composição dos currículos, cabendo-lhes recorrer às recomendações estabelecidas pelo CFE, conforme apresentado na Figura 3:

Figura 3 - Variedades admissíveis para a organização curricular do ciclo Colegial (1º e 2º Série)

		CICLO COLEGIAL (Variedades admissíveis) (1ª e 2ª séries)								
		Séries →	1ª hipótese		2ª hipótese		3ª hipótese		4ª hipótese	
			I	II	I	II	I	II	I	II
Disciplinas indicadas pelo Cons. Federal	Português	x	x	x	x	x	x	x	x	
	História	x	x	x	x	x	x	x	x	
	Geografia	-	-	x	x	x	-	x	-	
	Matemática	x	x	-	-	-	-	-	-	
	C. Fis. e Biol.	-	-	x	x	-	x	x	x	
Disciplinas Complementares do Sistema Federal	Física	x	x	-	-	-	-	-	-	
	Química	x	x	-	-	-	-	-	-	
	Biologia	x	x	-	-	-	-	-	-	
	Filosofia	-	-	-	-	-	-	x	x	
	L. estr. mod.	-	-	x	x	x	x	x	x	
	L. clássica	-	-	-	-	x	x	-	-	
	Desenho	-	-	x	x	-	-	-	-	
Disciplinas indicadas pelos estabelecimentos	1a. optativa	x	-	x	-	x	x	-	x	
	2a. optativa	-	x	-	x	x	x	x	x	

Fonte: Indicação s/nº/62, de 24 de abril de 1962, do CEPM/CFE. Normas para o Ensino Médio.

Conforme as orientações do CFE, em 1962, a organização curricular para o EM deveria compreender: I) as disciplinas intelectuais (Português, História, Geografia, Matemática e Ciências); II) as práticas educativas artísticas ou úteis; III) as práticas educativas físicas; IV) a educação moral e cívica e religiosa. Em conformidade às orientações do CFE, a partir da LDBN/1961, o currículo do colegial - anteriormente composto por 14 disciplinas obrigatórias (tanto para o clássico como para o científico) - passou a ser configurado por oito disciplinas obrigatórias,

reduzindo-se a uma formação cultural básica. Do mesmo modo, houve uma mudança na orientação curricular pela redução de disciplinas clássicas e o predomínio de disciplinas científicas modernas.

Pelo exposto até o momento, pode-se aferir que a LDBEN de 1961 conserva os princípios tradicionais presentes nas legislações anteriores do ensino secundário brasileiro, no que condiz ao seu caráter propedêutico, de uma formação pré-universitária. Por outro lado, essa Lei se distingue das reformas anteriores ao possibilitar maior flexibilização do currículo e a descentralização do ensino, uma vez que promoveu a autonomia dos conselhos estaduais de educação, na definição do currículo, no reconhecimento e inspeção dos estabelecimentos de ensino, bem como na regulamentação de cursos técnicos de nível médio.

No entanto, essa autonomia não se efetivou no âmbito do ensino técnico industrial, pois os conselhos estaduais foram omissos com o ensino técnico, deixando a cargo do MEC a regulação e fixação do currículo, a aprovação e organização dos cursos. Nessa seara, Cunha (2005, p. 2171) comenta que:

A evolução do sistema de ensino técnico industrial, em termos de dependência pedagógica, foi no sentido oposto ao do aparelho educacional como um todo, onde os estados e os estabelecimentos de ensino gozaram de autonomia crescente a partir do fim do Estado Novo (em 1945), intensificada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (em 1961). Apesar da legislação descentralizadora do ensino em geral, o ensino técnico industrial desenvolveu-se sob um marcante processo centralizador.

Se a LDBEN/1961 avançou ao propor a descentralização do sistema educacional e certa flexibilização na organização curricular, na prática, sua regulamentação se restringiu às prescrições do CFE e da DEI, já que inúmeros estados não constituíram o conselho estadual de educação e os estabelecimentos de ensino não dispunham de condições humanas e materiais para sua efetiva materialização.

Diante do exposto, conclui-se que as legislações da década de 1950, ratificadas pela LDBEN de 1961, permitiram maior flexibilização no acesso ao ensino superior para os concluintes do ensino técnico. No entanto, apesar de atenuada, a dualidade se manteve expressa em dois projetos distintos para o EM.

Além disso, ao propor a transformação do ensino básico industrial em ensino ginásial, de formação geral, determinou-se que uma grande parcela daqueles que vivem do trabalho migrasse para o chamado sistema S, em busca de aprendizagem profissional para imediata inserção no mundo do trabalho.

Constata-se que as transformações econômicas e sociais que se ampliaram sistematicamente a partir da década de 1960, com a adoção do paradigma técnico-econômico-científico fordista, fomentado no processo de redemocratização do país, resultaram na consolidação do modelo urbano industrial de um capitalismo dependente. Tal modelo se caracterizava pelo abandono da política econômica de um capitalismo nacional como a única via para o progresso econômico e social, em prol de uma política orientada para o desenvolvimento econômico associado e dependente, o que foi determinante na formação de uma burguesia nacional associada, subordinada à burguesia internacional. No âmbito político, os liberais retornaram ao palco dos debates educacionais, imbuídos da concepção de uma educação democrática e polivalente, que rompesse com o histórico dualismo.

Nesse contexto, as restrições impostas pelas Leis Orgânicas foram rompidas pelas Leis de Equivalência e, posteriormente, ratificadas pela LDBEN/1961, o que, de acordo com Cunha (2005), fortaleceu cada vez mais a função propedêutica dos cursos técnicos profissionais do 2º ciclo, induzindo o aumento de matrículas e a expansão de novas escolas.

A partir da LDBEN/1961, o currículo da educação profissional passou a ter uma base comum obrigatória, igual à do ginásio secundário. Todavia, a centralidade na orientação e aprovação dos currículos ainda ficava a cargo da DEI, seja pela falta de atuação dos conselhos estaduais de educação, seja pela histórica dependência e submissão das instituições aos órgãos de controle da área.

2.4 A DITADURA CIVIL-MILITAR E A PROFISSIONALIZAÇÃO UNIVERSAL E COMPULSÓRIA NO 2º GRAU

O Golpe de 1964 marcou o rompimento definitivo das relações entre política e economia, já fragilizadas por perspectivas divergentes: de um lado, um modelo político com tendências populistas, buscava incorporar as massas e atender a demandas sociais; de outro, um modelo de expansão industrial que, ao longo do

tempo, passou a depender cada vez mais do capital internacional. Esse equilíbrio, embora precário, foi mantido enquanto a classe empresarial e as Forças Armadas apoiavam a política de compromissos nacionalistas, devido ao fomento do Estado direcionado à expansão industrial e à criação das condições mínimas de infraestrutura e indústria básica.

No entanto, a penetração mais intensa do capital internacional e o papel crescente das Forças Armadas começaram a romper esse equilíbrio. A partir desse ponto, a internacionalização da economia brasileira se tornou incompatível com a política de massas e os apelos do nacionalismo. As contradições chegaram a um impasse, radicalizando as posições de direita e esquerda. O desenvolvimento do país precisava ser redefinido, ou por meio de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou pela eliminação dos obstáculos à inserção definitiva do Brasil na esfera de controle do capital internacional. O desfecho desse conflito concretizou-se com o Golpe de Estado de 1964, pela instauração de um regime que subordinou o desenvolvimento econômico brasileiro aos interesses do capital internacional (Romanelli, 1988).

Então, instaurou-se a ditadura civil-militar⁹, que ampliou a subordinação da economia brasileira ao capital internacional. Desse modo, o lastro da política econômica varguista (de fortalecimento da economia nacional por meio da intervenção do Estado), que visava garantir as condições necessárias para o desenvolvimento interno, ao passo que buscava controlar e até mesmo restringir a entrada de capital estrangeiro, desapareceu durante a ditadura.

A restrição ao capital estrangeiro, em um movimento iniciado ainda no governo de Juscelino Kubitschek, foi gradualmente eliminada e o Estado passou a atuar como um facilitador da acumulação de capital, beneficiando tanto o capital nacional quanto - e de maneira ainda mais enfática - o capital internacional. Esse novo modelo econômico se consolidou no famoso tripé, em que o Estado

⁹ O militarismo em diversos países da América Latina se acentuou após a Segunda Guerra Mundial e contou com o apoio decisivo do governo norte-americano, numa espécie de latino-americanização da Guerra Fria, em resposta às reivindicações e lutas dos movimentos sociais. Desse modo, o golpe de Estado de 1964, que configurou a intervenção dos militares na política brasileira, envolveu uma articulação entre o conjunto das classes dominantes, ou seja, a burguesia industrial, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas (Germano, 1993, p. 17-19).

desempenhava papel central como instrumento de acumulação a serviço tanto do capital nacional quanto do internacional. Nas palavras de Germano (1973),

A lógica da intervenção do Estado na economia realiza-se, no entanto, em conformidade com a especificidade do desenvolvimento histórico das diversas formações sociais concretas. No Brasil, sobretudo, a partir dos anos 30 deste século, o Estado pautou sua atuação por uma acentuada intervenção na esfera econômica. Nessa perspectiva, exerceu um papel decisivo na organização da produção, sendo, ao mesmo tempo, promotor e ator da industrialização. Tal intervenção, contudo, ocorreu de forma mais espetacular durante o Regime Militar instaurado em 1964. Ela decorreu não somente de uma exigência posta pelo patamar de acumulação de capital alcançado no país, mas também de uma notável politização dos investimentos estatais. Os militares no poder tinham em mente construir uma “potência”, garantir a “segurança nacional” e obter a “legitimação” através da construção de grandes obras (Germano, 1993, p. 72).

As relações de dominação consolidadas nessa fase trouxeram mudanças significativas na estrutura política e econômica. O grupo civil-militar que assumiu o poder passou a representar os interesses do capital financeiro internacional e o Estado passou a servir como alavanca do desenvolvimento capitalista. Com efeito, intensificou-se o processo de desnacionalização da economia, com vistas à integração do grande capital internacional. Para a burguesia brasileira, essa integração não representou um conflito com seus interesses; ao contrário, ainda que em posição subordinada, associou-se ao capital internacional. O desfecho dessa associação resultou na maior concentração de riqueza da elite econômica, às custas da exploração da classe trabalhadora, diante da flexibilização das leis trabalhistas e da repressão aos movimentos sindicais, impostos pela ditadura civil-militar. Conforme Germano (1993, p. 55-56),

O autoritarismo traduz-se, igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como a exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política [...] O Estado militar caracteriza-se pelo aumento da intervenção na esfera econômica, concorrendo decisivamente para o crescimento das forças produtivas do país, sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista que combinou crescimento econômico com uma brutal concentração de renda.

Esse autoritarismo coaduna com os interesses do imperialismo na intensificação da dependência econômica nacional em relação aos interesses do capital internacional. Nesse viés, o Estado ampliou a importação de bens de capital, impulsionando o crescimento econômico, período chamado de “milagre econômico brasileiro”, entre 1968 e 1973. Todavia, o “milagre” foi operado pela intensificação da exploração dos trabalhadores e acompanhado de um aumento exponencial das desigualdades sociais.

Em consequência das mudanças estruturais ocorridas no país, que resultaram na alteração político-econômica e na ascensão da ditadura civil-militar, novas prioridades foram estabelecidas para a educação. Romanelli (1988), caracteriza dois momentos de mudanças na educação a partir de 1964. O primeiro corresponde ao período de implantação do regime e à formulação de políticas voltadas para a recuperação econômica. Esse período foi marcado pela contenção e repressão, mas também por um rápido aumento da demanda social por educação. Esse crescimento acelerado exacerbou a já existente crise no sistema educacional, evidenciando problemas que vinham se acumulando há algum tempo.

Quanto à crise da educação brasileira da época, sua gênese remete a dois fatores: a expansão industrial de base, intensificada na década de 1950, que passou a demandar novos postos de trabalho e a exigência de diversos níveis de habilitação profissional; a mudança dos mecanismos tradicionais de ascensão da classe média. Com o processo de concentração de capital, os mecanismos tradicionais utilizados pela classe média, como abertura de novos estabelecimentos, reprodução do capital, renda e mercado, se tornaram mais estreitos. Dessa forma, as alternativas de ascensão social para a classe média, passaram a depender cada vez mais das hierarquias ocupacionais, aumentando a demanda do ensino superior.

Como forma de resposta à crise, o regime assinou uma série de convênios entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *Agency for International Development* (AID). Assim, a participação de agências internacionais na assistência técnica e cooperação financeira de projetos e programas educacionais intensificou-se de forma mais efetiva, como é o caso do convênio estabelecido entre o MEC e Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

(USAID)¹⁰, que tinha, entre outros, o objetivo de desenvolver um planejamento para o EM voltado para a capacitação de jovens para o mercado de trabalho. De acordo com Romanelli (1988, p. 209),

O aspecto mais relevante desses acordos consiste no fato de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para 'justificar' a necessidade de cooperação. Na verdade, a crise, em si, não era a condição básica para esses programas de cooperação, mas sim, segundo o que podemos perceber, a necessidade de se anteciparem projetos de reformas que 'preparassem' o sistema educacional para contribuir ou atuar mais eficazmente, na fase de retomada da expansão, já então prevista pelo setor externo, dadas as condições de viabilidade criadas pelo setor Interno. A crise servia de justificativa de intervenção, mas não passava de um pretexto para assegurar ao setor externo oportunidade para propor uma organização do ensino capaz de antecipar-se, refletindo-a, à fase posterior do desenvolvimento econômico. O momento era propício para essa intervenção, porque estavam asseguradas as pré-condições políticas e econômicas da retomada da expansão e havia, para tanto, uma condição objetiva 'justificando-a'.

O segundo momento destacado por Romanelli (1988) é assinalado pelas medidas de curto prazo adotadas pelo governo para enfrentar a crise, o que consubstanciou a adoção definitiva de medidas para a adequação do sistema educacional. Para além disso, o regime passou a reconhecer, em parte devido à influência da assistência técnica fornecida pela USAID, a necessidade de implementar uma reforma para alinhar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil.

A partir de 1968, devido às inúmeras manifestações estudantis nas principais cidades brasileiras em prol de mais vagas e mais verbas para o ensino superior, intensificaram-se as ações do regime na adequação do sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico. A esse respeito, Kuenzer (1995) comenta:

Assim como as reformas de 1942 e 1961 obedeceram a transformações havidas no mundo do trabalho, determinadas pelo crescente desenvolvimento industrial decorrente do modelo de substituição de importações, a reforma do governo militar propôs

¹⁰ Em 1965, foi assinado um convênio entre o Ministério da Educação e a USAID, pelo qual esta se comprometia a contratar, nos Estados Unidos, um certo número de técnicos para, junto a igual número de brasileiros, formarem a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM). Essa equipe prestaria, então, assistência técnica aos Estados, na medida das solicitações (Cunha, 1980, p. 64).

um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro (Kuenzer, 1998, p. 368).

Frente à conjuntura social e econômica da época, que demandava uma solução aos problemas referentes ao crescimento econômico e a pressão da demanda social de educação, o regime propôs uma reforma educacional, que compreenderia uma reforma universitária e uma reforma do Ensino Médio, de modo que a segunda fizesse diminuir a demanda de vagas dos cursos superiores, de vagas excedentes.

Desde 1964, e de maneira mais acentuada a partir de 1968, o governo militar buscava uma solução para a crescente demanda por vagas no ensino superior. No entanto, ficou claro que a simples implementação de uma reforma universitária não seria suficiente para resolver o problema. Era necessário, além disso, reestruturar o ensino de 1º e 2º graus, com vistas a reduzir a pressão sobre o ensino superior, o que iria incidir em uma política educacional “contenedora” (Cunha, 2005). Dito de outra maneira, as reformas educacionais adotadas a partir de 1968 se delinearam tendo como princípio conter a demanda do ensino superior, ofertando uma profissionalização no EM.

Nesse contexto, visando dinamizar a ordem socioeconômica no país, a lei das diretrizes gerais da educação foi alterada, em parte¹¹, estabelecendo-se a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual reformulou os ensinos primário e médio, para ajustar compativelmente os três níveis de ensino à continuidade do modelo de desenvolvimento socioeconômico que se consolidava no país. Os ajustes promovidos pela Lei 5.692/71 estabeleceram a organização educacional ilustrada na Figura 4:

¹¹ A Lei nº 5.692/71 não representou uma ruptura total com a Lei nº 4.024/61; manteve as orientações fundamentais da organização educacional brasileira, ao conservar, na íntegra, os títulos que tratam dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade de ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino (Saviani, 2011).

Figura 4 - Estrutura Educacional estabelecida pela LDBN 5.692/71



Fonte: Elaborado pela autora, com base na Lei 5692/71.

O Ensino de 1º Grau correspondia à fusão dos antigos ensinos primário e ginásial (1º ciclo), com duração de oito séries anuais e obrigatório dos sete aos 14 anos. Essa etapa visava a uma educação básica geral, para prosseguimento dos estudos ou ingresso no mundo do trabalho. O 2º Grau se configurava pela fusão dos ramos do 2º ciclo do EM, substituindo o antigo ensino secundário (clássico e científico) e os ramos técnicos do 2º ciclo, tendo a habilitação profissional como obrigatória, com duração de três ou quatro anos, dependendo da habilitação. A Lei também estabeleceu o Ensino Supletivo como alternativa para aqueles que não haviam completado a escolarização em idade apropriada. Segundo Cunha (2005, p. 3076),

[...] o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico passaram a constituir um ramo único, com todas as escolas oferecendo cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico + científico) não teriam mais lugar nesse grau de ensino.

Uma das inovações introduzidas pela Lei 5.692/71 em relação a LDBN/61, e alardeada como uma grande conquista para o povo brasileiro, refere-se à extensão da escolaridade obrigatória, que passou de quatro para oito anos, integrando o 1º Grau de caráter obrigatório e gratuito. Por outro lado, o EM foi reduzido de sete para três ou quatro anos. Ainda nesse nível de ensino, propagava-se o discurso de rompimento com a histórica dualidade educacional, ao oferecer uma trajetória única para todos os estudantes do 2º Grau. Germano (1993) afirma que essa política educacional representava a busca do Estado em introduzir uma aparente igualdade de oportunidades, perante um contexto de expansão econômica e forte concentração de renda, para ampliar e consolidar a estrutura social e política de dominação. Outrossim, a expansão dessa obrigatoriedade era compatível ao desenvolvimento econômico do país, já que, como explica Romanelli (1988, p. 234),

[...] a industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar.

No que concerne ao EM, a Lei nº 5.692/71 representou uma ruptura com as tendências que vinham se consolidando tanto na política educacional quanto nas concepções pedagógicas entre educadores e administradores. Desde a LDBN/61, que retirou as restrições de ingresso ao ensino superior pela ampliação da equivalência entre diversos cursos de grau médio, a educação profissional do 2º ciclo assumia uma função cada vez mais propedêutica; do mesmo modo, o ramo secundário estava em expansão (Cunha, 2005).

Antes da promulgação da Lei 5.692/71, a tendência que vinha se firmando reforçava a função propedêutica do EM, com vistas à atualização do conceito de uma educação geral centrada na ciência e na tecnologia, voltada para a continuidade dos estudos no ensino superior. Divergente dessa tendência, a Lei 5.692/71 introduziu o caráter tecnicista¹² em substituição ao viés liberal presente na

¹² Tal concepção promove a objetivação do trabalho pedagógico, tendo como objetivo a mudança de comportamento do sujeito mediante o processo de treinamento e condicionamento. O professor

LDBN nº 4.024/61, estabelecendo para o ensino de 2º grau a profissionalização universal e compulsória. Para Saviani (2011), isso não significou um rompimento completo com o liberalismo ou o conservadorismo, mas sim uma priorização do ensino profissional voltado para as classes populares, fortemente associado à teoria do capital humano¹³. Sobre isso, Cunha (2005, p. 3088-3097) explana que:

[..] a promulgação da Lei n. 5.692/71 representou, no que se refere ao ensino de 2º grau, a vitória de uma corrente de pensamento que propugnava, dentro do MEC, pela profissionalização universal e compulsória do Ensino Médio, numa especialização estrita dos estudantes conforme as ocupações existentes no mercado. [...] Para a corrente de pensamento que se impôs, o ensino técnico industrial foi o modelo implícito do novo Ensino Médio profissionalizante. Isso se deveu ao grande prestígio que as escolas industriais angariaram, especialmente as da rede federal, tanto pela qualidade do ensino profissional nela ministrado, quanto, paradoxalmente, pela função propedêutica que desempenhavam. Como veremos, essa função era a que se pretendia atenuar no colegial secundário, mas eram os estudantes de cursos superiores, oriundos das escolas técnicas industriais, que se destacavam dentre os demais.

As causas do prestígio que colocou as ETFs enquanto instituições de referência para as demais e, implicitamente, foram tomadas como modelo para implantação da educação profissional universal e compulsória no 2º grau, constituíram-se por diversos fatores. Primeiramente, “pela função da qualidade das instalações que possuíam do seu quadro docente e de sua reconhecida experiência na preparação para o trabalho” (Lima Filho, 2002, p. 224). Soma-se a isso o fato de várias instituições federais ofertarem cursos de curta duração integrados ao mercado de trabalho como caminhos alternativos à universidade, o que corroborava a política educacional “contenedora” alavancada pelo regime.

Além dos fatores exercidos pelas ETFs, tem-se o fator de ordem administrativa, em que a nova organização do EM, no MEC, passou a ser integrada, em grande parte, pelo corpo técnico que pertencia à antiga DEI. Esses fatores

é o técnico que administra as condições de transmissão da matéria, enquanto o aluno é concebido como um ser fragmentado, espectador que está sendo preparado para “aprender a fazer”.

¹³ Concepção produtivista de educação - a educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico, sendo um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica de um país, tornando-se um “valor econômico”, um bem de produção (Saviani, 2008).

exerceram forte influência na formulação do novo modelo de ensino técnico-profissional de 2º Grau (Cunha, 2005).

Aliado a isso, o governo empreendeu uma campanha de valorização¹⁴ do ensino profissional e do trabalho do técnico, considerando o desprestígio da classe média por esse tipo de ensino, historicamente vinculado à formação de operários. Propagava-se a existência de boas oportunidades ocupacionais para técnicos, com remuneração muitas vezes superior à de profissionais com ensino superior. Cunha (1976) evidencia que a mudança do nome de ensino profissional para profissionalizante integrava uma estratégia do governo para desvanecer, junto aos setores da classe média, os estereótipos de um ensino que historicamente se destinou aos jovens trabalhadores.

Outro ponto que merece destaque se refere às justificativas estabelecidas pelos intelectuais¹⁵ do regime para a reforma educacional: a reforma se baseava na necessidade de organizar o ensino de 2º Grau de forma a garantir sua terminalidade, ou seja, uma habilitação profissional, já que, para os ditos intelectuais,

[...] a maior causa de frustração dos candidatos não admitidos no ensino superior reside na ausência de uma ocupação útil numa idade em que se tornam absorventes as preocupações com o futuro. Só tardiamente, quando não se inclui na exceção dos egressos de cursos técnicos, o jovem descobre que a escola não lhe deu sequer a tão apregoada cultura geral, e apenas o adestrou para um vestibular em que o êxito é função do número de vagas oferecidas à disputa. Houvesse ele seguido concomitantemente algo de “prático”, não se deteria nos umbrais da Universidade em busca de uma matrícula como saída de desespero (Brasil/MEC, 1971b, p. 131).

Dessa proposição decorre a premissa estabelecida pelos reformadores: a necessidade de ingresso no ensino superior se estabelecia por uma deficiência formativa na educação básica. Assim, a profissionalização no 2º Grau seria uma forma de canalizar a “frustração” desses jovens, garantindo-lhes uma ocupação

¹⁴ Um exemplo é a promulgação da Lei nº 4.759/1965, que dispõe sobre a denominação e a qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais: “Art. 1º as Universidades e as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado” (Brasil, 1965).

¹⁵ Newton Sucupira; Valnir Chagas e José de Vasconcelos.

profissional. Cunha (2005) assevera que tal proposição não se sustenta, já que a procura pelo ensino superior não se estabelece pela deficiência formativa, mas sim pelo requisito de ascensão social. Até mesmo os egressos dos cursos técnicos, com formação profissional buscavam mais intensamente os cursos superiores. Nesse viés, Cunha e Goes (2002, p. 65) avaliam que:

Se os planejadores educacionais da ditadura saíssem dos seus gabinetes, iriam ver que os engenheiros estavam ocupando o lugar dos técnicos não por causa da falta de técnicos, mas porque faltavam empregos para engenheiros, e estes venciam aqueles na competição. E não era por outra razão que grande parte dos que concluíam os cursos técnicos industriais acabavam indo para uma escola de engenharia em busca de um diploma (nem sempre de uma qualificação) que os habilitasse a disputar em melhores condições os cargos que lhes eram destinados como técnicos.

Contrariando esses fatos, a Lei nº 5.692/71 foi sancionada, tornando o ensino de 2º Grau profissional universal e compulsório. Foram extintos os cursos clássicos e científicos, bem como as especificidades das escolas técnicas, já que todas as instituições seriam profissionalizantes. Assim, pela primeira vez na história da educação brasileira, a função propedêutica do 2º Grau foi rebaixada, redefinindo-se o papel do EM como instrumento de qualificação direta para o mundo do trabalho.

Além das alterações promovidas na organização dos ensinos de 1º e 2º Graus, a Lei 5.692/71 promoveu uma reforma curricular pautada no estabelecimento das “matérias¹⁶” mínimas que deveriam compor o “núcleo comum” do “currículo pleno”; com vistas a garantir uma proposta educacional que expressasse os propósitos ideológicos da ditadura e extinguisse as ideias revolucionárias, o currículo escolar passou a figurar como temática central para o regime.

Assim, o currículo escolar passou a ser orientado pelos preceitos ideológicos da ditadura, como ordem, patriotismo e disciplina. Nesse contexto, após o golpe civil-militar, vários pareceres foram emitidos pelo CFE no direcionamento às

¹⁶ No Parecer nº 853/71, Valnir Chagas, relator da Reforma no CFE, explicita a doutrina do currículo contido na Lei nº 5.692/71, caracterizando matéria como “todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua apresentação, nos currículos plenos, sob a forma “didaticamente assimilável” de atividades, áreas de estudo ou disciplinas”.

alterações necessárias ao currículo. Imbuída de um forte discurso ideológico, com ênfase no patriotismo, a educação moral e cívica passou a ser recomendada pelo CFE:

O momento atual, do Brasil e do mundo, está a exigir, efetivamente, maior atenção para a formação da consciência dos adolescentes, quanto ao exercício dos seus deveres morais e cívicos. Trata-se do que há de mais essencial e básico na educação integral do homem (Brasil, 1964, p.15).

Convergente a essa orientação conservadora da educação moral e cívica, a Educação Física¹⁷ também foi reorientada para servir aos interesses da ditadura, tendo por objetivo “aproveitar e dirigir as forças do indivíduo - físicas, morais, intelectuais e sociais - de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando e do meio” (Brasil, 1966).

A educação moral e cívica foi instituída como disciplina obrigatória por meio do Decreto-Lei nº 869, 12 de setembro de 1969, e sua inserção não esperaria a reforma educacional; assim, antes mesmo da reforma do 1º e 2º Graus, por recomendação do MEC, a disciplina se tornou obrigatória. No âmbito da educação profissional de nível médio, as instituições federais procederam à inserção da disciplina no currículo. Um exemplo é o caso do curso Técnico em Mecânica, do CEFET Celso Suckow da Fonseca, que, em 1970, incluiu a disciplina de Educação Moral e Cívica em sua matriz curricular, com 60 horas (Costa, 2023). Dessa forma, oficializou-se a reprodução da ideologia dominante, com vistas a moldar o pensamento dos jovens de acordo com os ideais da ditadura.

Com a promulgação da Lei nº 5.692/71, houve uma reestruturação do funcionamento dos ensinos de 1º e 2º graus, determinando que seus currículos desses teriam “um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (Brasil, 1971b).

Nessa direção, após aprovação da Lei 5692/71, coube ao CFE a normatização da proposta curricular e pedagógica da reforma, com a incumbência

¹⁷ “As duas disciplinas já formavam um par coerentemente conservador no Estado Novo e assim foram retomadas após o golpe de 1964” (Cunha; Góes, 2002, p. 78).

de prescrever o núcleo comum, bem como definir os objetivos, a abrangência das matérias e das disciplinas de 1º e 2º Graus. Além disso, CFE definiria o conteúdo mínimo de cada habilitação profissional. Aos conselhos estaduais competia a definição da relação das matérias do núcleo diversificado. Os estabelecimentos de ensino, por sua vez, também poderiam definir disciplinas que não constassem nas indicações dos conselhos estaduais, conforme necessidade e com o aval desses conselhos. Assim, o “currículo pleno” de cada escola se constituiria de um núcleo comum (formação geral) e um núcleo diversificado (formação especial).

Em vista do exposto, observa-se que a Lei nº 5.692/71 manteve a incumbência da definição das diretrizes gerais do currículo pelo CFE. Todavia, as regulamentações estabelecidas pelo CFE, nesse período, expressaram maior centralização e detalhamento técnico¹⁸ no controle do conteúdo curricular, comparados às regulamentações concernentes a LDBEN/61, o que se justifica pelo alinhamento à tendência tecnicista predominante nas ações educacionais da época, reforçando o enfoque na racionalidade, na produtividade e na neutralidade, com o propósito de reproduzir a ideologia dominante, preparando os estudantes para um papel específico dentro do projeto societário do regime.

O CFE emitiu diversas Resoluções e Pareceres para esclarecer e normatizar a organização curricular dos ensinos de 1º e 2º Graus. Dentre essas normativas, destaca-se o Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971¹⁹, que estabeleceu a definição do núcleo comum. As matérias e conteúdos que compreendiam o núcleo comum ficaram definidas da seguinte forma: I - Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa; II – Estudos Sociais: Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil; III – Ciências: Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

O Parecer também reforçou a obrigatoriedade da oferta dos componentes Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Educação Religiosa, de acordo com o que preconizava o art. 7º da Lei nº 5.692/71.

¹⁸ Só no ano de 1971, o CFE emitiu 925 Pareceres, 8 Indicações, 1 Resolução, 2 Estudos Especiais, o que possibilita mensurar o nível de controle exercido por esse órgão.

¹⁹ A comissão encarregada pela elaboração do Parecer era composta por Pe. José de Vasconcelos (Presidente da Câmara), Valnir Chagas, que foi o relator, Terezinha Saraiva, Esther de Figueiredo Ferraz, Vicente Sobrino Porto e Lena Castello Branco Ferreira Costa.

Além da definição do núcleo comum, o Parecer nº 853/1971 apresenta detalhadamente a “doutrina pedagógica” da nova Lei, evidenciando as diferenças e semelhanças entre os núcleos comum e diversificado; discute, ainda, a composição do currículo pleno e a distinção entre atividades, áreas de estudos e disciplinas para cada grau de ensino; tece uma discussão dos conceitos de relacionamento, ordenação e sequência, bem como a função de cada um na construção do currículo pleno.

Vale destacar o caráter reducionista da reforma de 1971, caracterizada pela ênfase em uma reforma curricular e na organização do ensino, sem, contudo, tocar nos determinantes educacionais, como infraestrutura e financiamento. Do mesmo modo, observa-se o enxugamento do currículo, ao circunscrever a determinação de um núcleo comum composto por três áreas, denominadas de materiais, definidas para todo o território nacional e determinando, por conseguinte, a própria organização do magistério e da atividade docente²⁰. Observe-se o trecho em destaque:

[...] Os currículos em execução até agora, de nítida inspiração intelectualista, tendiam cada vez mais a dividir o conhecimento em disciplina muito específicas, já na própria escola primária, exigindo um número sempre maior de mestres cujos salários decresciam na mesma proporção e cuja "oferta", em termos de pessoal qualificado, não acompanhava o ritmo crescente da procura. [...] um professor nos anos iniciais e quatro ou cinco daí por diante, no 1º grau, num total de cinco ou seis onde antes se exigiam onze ou mais. Imaginando um desenvolvimento à base de 4 + 4 nos dois sistemas, apenas para facilitar a comparação, veremos que em oito anos, numa só 'turma', havia 44 pequenas 'incidências docentes' que poderão agora reduzir-se a 20 ou 24 de maior âmbito. Mesmo no 2º grau, onde os estudos permaneçam integrados em Ciências Físicas e Biológicas, um só mestre polivalente substituirá os três de hoje (Brasil, 1971c, p. 187).

Conforme o Parecer, a reestruturação curricular seria o elixir para todos os males da educação. Nele, argumenta-se que a desvalorização do trabalho docente seria uma consequência natural da demanda por professores especializados para atender a disciplinas muito específicas; logo, a redução do número de disciplinas, conseqüentemente, reduziria o quadro docente, impactando na valorização salarial.

²⁰ Esses fatores são relevantes para a compreensão da história da educação, pois o caráter reducionista é observável tanto na reforma de 1971 como na contrarreforma do EM 13.415/2017.

No entanto, esse argumento encobria os reais fatores que determinam a questão da valorização salarial e a qualificação docente, ocultando a intenção de enxugar os gastos educacionais.

Além desses fatores evidenciados, o Parecer aborda a questão da “educação geral” e “formação especial”, princípios balizadores da nova proposta de escolarização, já que a justificativa manifesta da reforma se assinalava pela necessidade de organizar o ensino, garantindo os princípios de continuidade e terminalidade. Dessa forma, o Parecer elucida que a educação geral “destina-se a transmitir uma base comum de conhecimentos indispensável a todos na medida em que espelhe o Humanismo dos dias atuais” (Brasil, 1971c, p. 172). A parte de formação especial, por outro lado, refere-se à preparação para o trabalho, na forma de iniciação ao trabalho no ensino de 1º Grau e habilitação profissional no ensino de 2º Grau. Enquanto a parte de formação geral promoveria a continuidade dos estudos, a parte de formação especial, com ênfase profissionalizante, se caracterizaria pela terminalidade.

Cabe considerar que a terminalidade estabelecida para o 2º Grau foi alardeada como solução para a superação da dualidade educacional, por meio da institucionalização do ensino profissionalizante. No entanto, ela dissimulava a verdadeira intenção dos propugnadores do regime em conter a demanda para o ensino superior, ao proporcionar uma habilitação profissional ao final do EM.

Dessa maneira, apoiadas no princípio da terminalidade, as diretrizes para a estruturação curricular explicitadas no texto da Lei nº 5.692/71 determinavam que a “parte especial” do currículo, destinada à formação profissionalizante no 2º Grau, deveria prevalecer sobre a educação geral. Nesses termos, a parte de formação especial do currículo deveria “ser fixada, quando destinada a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional” (Brasil, 1971b), cabendo ao CFE fixar o mínimo de disciplinas de cada habilitação profissional.

Nessa direção, em 12 de janeiro de 1972, o CFE emitiu o Parecer nº 45/1972, com a Resolução nº 2 em anexo, estabelecendo os conteúdos mínimos a serem adotados em cada habilitação profissional. Em um extenso e detalhado Parecer, o relator, Valnir Chagas, teceu suas considerações sobre a “nova concepção curricular”, tecnologia *versus* humanismo, e sua tradução na Lei

5.692/71 como “educação geral” e “formação especial”, assim exemplificado no Parecer: “educação geral frente à formação especial para cuidar da cabeça e das mãos, em ordem a “formação integral do adolescente” (Brasil, 1972, p. 111).

À primeira vista, pode-se interpretar o ideal de “formação integral do adolescente” pautada na busca por integrar a “sólida cultura geral tanto literária como científica” a uma habilitação profissional (Brasil, 1972, p. 111). No entanto, esse discurso oculta a real intenção da reforma, que favorecia uma formação predominantemente profissionalizante no 2º Grau, alinhada diretamente às demandas do mercado de trabalho. Conforme consta no próprio Parecer,

[...] A sondagem de aptidões é voltada exclusivamente para o aluno: já a iniciação ao trabalho e a habilitação profissional, sem menosprezar as aptidões do educando (que não é nunca um ser monovalente) devem levar em conta “as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (Brasil, 1972, p. 111).

Outro argumento que desvela o discurso de uma “formação integral do adolescente” se refere à função contenedora do 2º Grau, conforme aponta Cunha (2005, p. 3242):

Apesar de toda argumentação desenvolvida, a função contenedora (Cunha, 1977) do ensino profissionalizante foi retomada no parecer ao deixar claro que um aluno poderia abreviar a parte de formação especial do currículo, propiciada pelo regime de créditos, se quisesse ingressar mais cedo no mercado de trabalho. Mas, de jeito nenhum, ele poderia cursar mais rapidamente as disciplinas de educação geral para ingressar logo num curso superior.

Isto posto, constata-se que todo o discurso empreendido na construção da narrativa de uma formação integral e de superação do dualismo se constitui como um artifício velado de inserir a concepção pedagógica tecnocrata comandada pelos militares associados à grande burguesia nacional e internacional.

Além do exposto, o Parecer 45/1972 relacionou o conjunto de habilitações profissionais e os mínimos a serem adotados no ensino de 2º Grau, resultando em 130 habilitações (52 técnicas e 78 de auxiliar²¹), com respectivas matérias do

²¹ Ao analisar a relação das habilitações para técnicos e auxiliares técnicos, Cunha (2005) enfatiza que os elaboradores fizeram uma confusão entre cursos escolares e cargos nas empresas. Não

currículo mínimo²². De acordo com Cunha (2005), essas habilitações resultaram, em grande parte, da consolidação das especialidades dos cursos oferecidos pelas escolas técnicas. O autor ainda destaca o papel assumido pela Universidade do Trabalho de Minas Gerais (Utramig), instituição que abrigava um dos principais centros de educação técnica voltados para o ensino industrial, a qual, a partir de 1971, foi transformada em um laboratório de desenvolvimento de currículos para o Departamento de Ensino Médio, operando na elaboração dos currículos mínimos do EM. Dos 52 cursos de habilitação técnica de nível médio que tiveram seus currículos elaborados pela Utramig, 32 pertenciam ao setor industrial, refletindo a forte tendência da instituição em priorizar a área em que já possuía maior experiência.

Em seu art. 22, a Lei 5.692/1971 estabelecia a carga horária e a duração do ensino de 2º Grau, definindo três ou quatro séries anuais, de acordo com a habilitação, compreendendo no mínimo 2.200 horas para habilitação em auxiliar técnico e no mínimo 2.900 horas para habilitação de técnicos. O Parecer 45/1972 reforçou essa carga horária, relacionando-a às habilitações pra os setores da economia:

Para a habilitação de Técnicos do Setor Primário - Mínimo de 2.900 horas nas quais se incluam pelo menos 1.200 horas de conteúdo profissionalizante, além da necessária complementação da prática em projetos da especialidade, com supervisão da escola.

Para a habilitação de Técnicos do Setor Secundário - Mínimo de 2.900 horas, nas quais se incluam pelo menos 1.200 horas de conteúdo profissionalizante, com a necessária complementação do exercício profissional orientado pela escola.

Para a habilitação dos Técnicos do Setor Terciário - Mínimo de 2.200 horas nas quais se incluam pelo menos 900 horas de conteúdo profissionalizante.

Para outras habilitações profissionais em nível de 2º grau - Mínimo de 2.200 horas, nas quais se incluam pelo menos 300 horas de conteúdo profissionalizante (Brasil, 1972, p. 124).

tendo sentido a oferta de cursos tão específicos, esses deveriam focar na especialidade técnica, cabendo às empresas classificar o trabalhador conforme sua função. No entanto, o Parecer 45/72 sugeria iniciar a oferta de cursos justamente para auxiliares técnicos, o que não fazia sentido diante dos objetivos da Lei e do contexto existente.

²² “Entende-se por mínimo exigido para cada habilitação, nos estudos de 2º Grau, o menor número de matérias cujo conteúdo proporcione ao educando, necessariamente conhecimentos e habilidades que o capacitem para o desempenho de determinada ocupação” (Brasil, 1972, p. 124).

A definição da carga horária das disciplinas deveria ser fixada pelas escolas, respeitando a carga horária mínima de cada habilitação profissional. No entanto, com efeito das regulamentações, a atuação dos estabelecimentos de ensino era extremamente restrita, visto que, obrigatoriamente, a matriz curricular do 2º Grau se constituía de três partes: as matérias do núcleo comum (Parecer 853/71), a formação especial (Parecer 45/1972) e as matérias fixadas pelo artigo 7º da Lei 5692/1971, restringindo a atuação das escolas. O Parecer nº 45/72 trazia exemplos de desenhos de currículos mínimos, abrangendo 12 habilitações. O desenho proposto para o curso Técnico em Química é representado na Figura 5:

Figura 5 - Currículo mínimo para o curso técnico em química recomendado no parecer 45/1972

CURRÍCULO MÍNIMO
HABILITAÇÃO: TÉCNICO EM QUÍMICA (129)
97 CRÉDITOS - 2.910 HORAS

NÚCLEO COMUM	EDUCAÇÃO GERAL	FORMAÇÃO ESPECIAL
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	LÍNGUA E LITERATURA NACIONAIS	REDAÇÃO E EXPRESSÃO
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	
	C H 12 360	C H 5 150
ESTUDOS SOCIAIS	GEOGRAFIA	ESTUDOS REGIONAIS
	HISTÓRIA	
	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	ORGANIZAÇÃO E NORMAS
	ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL	
	C H 8 240	C H 4 120
CIÊNCIAS	MATEMÁTICA	FISICOQUÍMICA QUÍMICA INORGÂNICA QUÍMICA ORGÂNICA ANÁLISE QUÍMICA OPERAÇÕES UNITÁRIAS PROCESSOS INDUSTRIAIS CORROSÃO PROGRAMAS DE SAÚDE
	CIÊNCIAS	
	C H 18 540	C H 41 1230
EDUCAÇÃO FÍSICA 9 CRÉDITOS - 270 HORAS		

Fonte: Parecer 45/1972.

Diante das regulamentações fixadas pelo CFE, as ETFs também adequaram seus currículos. Como exemplo, tem-se a estrutura curricular adotada pela ETF Celso Suckow da Fonseca para o curso Técnico em Mecânica (Quadro 4), que

passou a ser ofertado de forma semestral²³, conforme preconizavam as normativas legais, abarcando todas as disciplinas elencadas pelo regime:

Quadro 4 - Matriz curricular do curso Técnico em Mecânica, de 1974, da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca

MATÉRIAS	DISCIPLINAS	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	TOTAL
Comunicação e Expressão	Língua e Literatura Nacional	2	2	2	2	2	2			180
	Educação Artística					2				30
Estudos Sociais	Geografia Econômica					2				30
	História		3							45
	Educação Moral e Cívica	2	2							60
Ciências	Matemática	4	4	2	2					180
	Física	4	4							120
	Química			2	2					60
	Biologia	3								45
TOTALS		15	15	6	6	6	2			750
Mecânica	Tecnologia	3	3	3	3	3				225
	Ensaio Mecânicos						3	5		120
	Mecânica Técnica			4						60
	Resistências dos Materiais				4					60
	Elementos de Máquinas					3				45
	Máquinas Hidráulicas e Técnicas						2	2		60
Desenho	Desenho Técnico	2	2	4	4	4	4	4		360
Produção Mecânica	Produção Mecânica	3	3	3	3	3	6	6		405
Eletricidade	Eletrotécnica							3		45
Organização e Normas	Métodos e Processos de Trabalho						4	4		120
	Organização do Trabalho					2	2			60
	Segurança do Trabalho							2		30
Ciências	Programas de Saúde					2				30
	Química Tecnológica					3	3			90
	Complementos de Física			4	4	2	2			180
	Complementos de Matemática			2	2					60
Comunicação e Expressão	Redação de Relatórios							2		30
	Inglês	2	2	2	2					120
Estágio Supervisionado	Estágio supervisionado							48		720
Totais		10	10	22	22	22	23	28	48	2.820
Educação Física		3	3	3	3	3	3	3		315
Ensino Religioso		1								15
Total Geral										3.900

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos de Costa (2023).

²³ “12. O estabelecimento poderá então distribuí-las por semestres ou por séries anuais” (Brasil, 1972, p. 142).

Conforme preconizado pelo regime, fundamentado na teoria do capital humano de elevação da produtividade pela qualificação técnica, o currículo demonstrado no Quadro 4 dá ênfase às disciplinas técnicas e ao Estágio Supervisionado, que totalizam 2.820 horas, enquanto destina 750 horas para disciplinas de formação geral. No entanto, ressalta-se que a carga horária e o número de disciplinas são superiores ao mínimo de 2.910 horas, preconizado pelo Parecer 45/72, excedendo-o em quase 1.000 horas. Em grande parte das ETFs, essa ampliação da carga horária foi adotada como mecanismo de defesa para a valorização²⁴ acadêmica do curso, buscando assegurar uma formação diferenciada das demais escolas.

Ao analisar a matriz curricular de 1973 do curso Técnico em Química ofertado pela ETF de Minas Gerais, Nessralla (2010) constatou que a organização curricular “ultrapassou o especificado no texto legal em 15,2%”. Além disso, a matriz curricular mencionada apresentava uma configuração distinta ao desenho proposto pelo Parecer do CFE 45/1972, destacando-se: a fusão do núcleo de “Ciências” e de “formação especial” e a adoção do primeiro, para designar o núcleo; a inserção das disciplinas de Estudos Regionais e Organização e Normas, que, pelo mencionado Parecer, pertenciam ao núcleo de formação especial. Destaca-se, também, a inovação no tipo de oferta da Língua Inglesa, destinada de acordo com o nível do aluno, conforme representado no Quadro 5:

Quadro 5 - Matriz curricular do curso Técnico em Química de 1973 da Escola Técnica Federal de Minas Gerais

NÚCLEO COMUM	ÁREA DE ESTUDO	DISCIPLINAS	Aulas Semanais			Aulas/Curso	TOTAL
			1º ano	2º ano	3º ano	Subtotal	
Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	5	—	—	150	540
	Redação e Expressão	Redação e Expressão em Língua Portuguesa	—	3	2	150	
	Língua Estrangeira	Inglês	—	—	—	180	
	Educação Artística	Educação Artística	2	—	—	60	

²⁴ Essa configuração se assinala até hoje, nos currículos EMI das antigas ETFs, conforme evidenciado na análise desta pesquisa.

Estudos Sociais	Geografia	Geografia	2	—	—	60	420	
	História	História	2	—	—	60		
	Educação Moral e Cívica	Educação Moral e Cívica	2	—	—	60		
	Organização Social e Política do Brasil	Organização Social e Política do Brasil	—	—	2	60		
	Estudos Regionais	Estudos Regionais	2	—	—	60		
	Organização e Normas	Materiais, Normas e Orçamentos		—	2	—		60
		Organização Racional do Trabalho		—	—	2		60
Ciências	Matemática	Matemática	5	3	2	300	2160	
	Ciências	Física	4+2	3+2	—	330		
		Química	4	—	—	120		
	Físico-Química	Físico-Química	—	2+2	—	120		
	Química Inorgânica	Noções de Mineralogia	—	2+2	—	120		
		Química Inorgânica	—	2+2	—	120		
	Química Orgânica	Química Orgânica	—	2+2	4+3	330		
	Análise Química	Análise Química	—	2+2	3+5	360		
	Operações Unitárias	Operações Unitárias	—	—	2+2	120		
	Processos Industriais	Processos Industriais	—	—	2+2	120		
	Corrosão	Corrosão	—	—	2	60		
Programas de Saúde	Programas de Saúde	2	—	—	60			
Atividades	Educação Física	Educação Física	3	3	3	270	300	
	Educação Religiosa	Formação Humana	1	—	—	30		
TOTAL			36	36	36		3420	
Obs.: O curso de Inglês será realizado em três estágios semestrais de acordo com o nível do aluno (grifo do documento).								

Fonte: Nessralla (2010), com base em documento do Setor de Registro Escolar – CEFET/MG.

As matrizes curriculares apresentadas por Costa (2023) e por Nessralla (2010) evidenciam a autonomia didático-pedagógico dessas instituições, demonstrando que as reformas operadas no âmbito da educação não se constituem de forma linear e sim em conformidade com as disputas e a correlação de forças travadas no interior da sociedade. Conforme evidencia Ferretti (2011, p. 791),

[...] apesar das expectativas dos reformadores, a escola não é mera executora do que dela pretendem os formuladores de política. Entende-se que, como coletivo, ou pela ação de professores ou grupos de professores, podem ser realizadas escolhas, mesmo limitadas, entre alternativas de formação. Tais escolhas, no nosso entender, dependem das apropriações que a escola realiza das políticas propostas e das objetivações.

Nessa direção, Cunha (2005) afirma que:

O curso técnico industrial foi transformado em curso superior de curta duração pela adição ao currículo existente de disciplinas (como matemática superior) desnecessárias para o exercício profissional, mas fornecedoras do argumento indispensável à recuperação do valor acadêmico (e econômico) do diploma conferido pelo curso (Cunha, 2005, p. 3358).

Apesar desses mecanismos de defesa, as ETFs sofreram as consequências da implantação da reforma, especialmente pela sobrecarga gerada pelos convênios de cooperação fomentados pela Lei. Esses convênios ampliaram a oferta da parte especial do currículo das habilitações para estudantes de colégios públicos e privados, intensificando a demanda (Cunha, 2005).

Todavia, a narrativa de uma formação integral e de superação do dualismo - que sustentava a defesa da profissionalização universal e compulsória no 2º grau - não tardou a desmoronar. Com o processo de implantação, a inviabilidade da proposta foi escancarada e surgiram diversas críticas vindas de estudantes, de membros da administração do MEC e de outros segmentos. No entanto, as críticas mais contundentes para o regime eram as dos empresários da rede privada de ensino, que reclamavam dos custos elevados de implementação da profissionalização.

Soma-se a isso a crise econômica, uma vez que o “milagre brasileiro” não se concretizou como esperado, resultando no aumento da dívida externa do país. Diante desse contexto, era necessário conter as tensões econômicas e sociais que emergiam. E a política educacional referente ao 2º Grau era uma delas. Assim, a Lei nº 5.692/1971 foi sofrendo modificações, sendo a primeira retratada pelo Parecer do CFE nº 76, de 23 de janeiro de 1975. Esse Parecer reafirmava a defesa da profissionalização do ensino de 2º Grau, conforme proposta no Parecer nº 45/72, mas reconhecia a necessidade de ajustes devido às dificuldades na implementação, tais como a falta de recursos humanos e materiais, problemas

gerados pela redução da carga horária da parte geral, dificuldades na cooperação com empresas e falta de dados sobre o mercado de trabalho.

No entanto, de acordo com o Parecer, essas dificuldades eram resultado de um erro na interpretação da Lei, como se pode observar no seguinte trecho:

O equívoco, a nosso ver, está no entendimento que toda a escola de 2º grau deve ser equipada para oferecer ensino técnico e profissional. A Lei não diz em nenhum momento, que a escola de 2º grau deve ser profissionalizante e sim, que o ensino de 2º grau deve ser. [...] a profissionalização do 2º grau não significa substituir as escolas secundárias por escolas técnicas nas concepções até agora dominante (Brasil, 1975, p. 27).

Sugeriu-se, então, que o sistema de ensino (e não cada escola) deveria ser profissionalizante, fomentando a cooperação entre escolas técnicas, empresas e outras instituições. Todavia, o novo Parecer 76/75 apresentava uma nova concepção de profissionalização, para qual o ensino de 2º Grau teria caráter geral, voltado a inserir o jovem no humanismo contemporâneo por meio de uma habilitação básica. Essa habilitação seria compreendida como uma preparação inicial, que proporcionaria os fundamentos para ingressar em uma área específica de atuação, com ocupações que, em determinados casos, só seriam definidas após a inserção no mercado de trabalho (Brasil, 1975). Para Cunha (2005), essa nova concepção resultou na atribuição de duas modalidades distintas de profissionalização:

A formação profissional, prevista pelo texto da Lei n.5.692/71 e pelo Parecer n.45/72, estaria voltada para fora, isto é, para o mercado de trabalho, movimento que tinha no economista o orientador por excelência. A outra modalidade seria a compreendida pelo termo lato de educação para o trabalho, novidade trazida pelo Parecer n.76/75, na qual a profissionalização estaria voltada para dentro da escola, articulando o interesse de cada aluno com o de cada estabelecimento de ensino, sob a égide do pedagogo, e resultaria da estranha combinação de educação geral com “consciência do valor do trabalho” mais a aquisição de “habilidades tecnológicas” (Cunha, 2005, p. 3487).

A partir de então, iniciou-se um processo de flexibilização da profissionalização compulsória, com a possibilidade de elevação da carga horária das disciplinas de educação geral, bem como seu cômputo na parte especial do

currículo, como instrumentos para as habilitações ensejadas (Ramos, 2006). Na percepção de Cunha (1976),

A inflexão da política educacional de profissionalização universal e compulsória no Ensino Médio consiste na substituição das *habilitações profissionais* pelas *habilitações básicas*, redefinindo-se o significado do próprio neologismo "ensino profissionalizante". De "educação profissional dissimulada em seus aspectos negativos", passa a ser entendido, agora, como "educação geral, sem os aspectos negativos". [...] passa a ser mais facilmente aceitável, na medida em que aqueles estereótipos negativos são supostamente diluídos pela ligação do ensino com o trabalho (Cunha, 1976, p. 102).

À luz das novas interpretações da Lei 5.692/71, estabelecidas pelo CFE em diversos Pareceres que alteraram substancialmente o caráter profissionalizante universal e compulsório do ensino de 2º Grau, suscitou-se a reformulação da Lei. Todavia, esse processo, que já se desenrolava desde 1973, só se concretizou com a promulgação da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. A principal alteração promovida por essa Lei foi a substituição do termo "qualificação para o trabalho" pelo termo "preparação para o trabalho". Assim, ao contrário de fomentar a profissionalização universal e compulsória, ao passo que se tentava mitigar a retomada explícita da dualidade no 2º Grau, o novo dispositivo legal definiu que "a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar²⁵ habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino" (Brasil, 1982), transferindo às escolas a decisão sobre a oferta de formação profissionalizante. Com efeito, segundo Cunha (2005, p. 3537),

Numa surpreendente manobra político-pedagógica, o que se fez foi acrescentar a possibilidade desejada pelas instituições privadas, que atendiam aos setores de mais alta renda das camadas médias, aos administradores que constatavam, a cada dia, a impossibilidade de implantar os ditames da lei anterior.

²⁵ Para Cunha (2005), a nova acepção definida pela Lei para o ensino de 2º Grau pode ser caracterizada como **profissionalizante**, definindo-se em uma educação geral que pode vir a ser útil para a formação de profissionais, divergente da definição de **profissional**, que compreende a formação de profissionais, no caso, técnicos de nível médio.

Na direção do novo texto da Lei, o CFE emitiu o Parecer nº 785/86, que refletia o caráter difuso dos termos da nova Lei. Conforme o Parecer, qualquer conteúdo ministrado poderia ser associado à formação profissional, desde a preparação para exames de vestibulares até visitas a empresas. Para Kuenzer (2007):

Essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade da concepção de Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade. Os historicamente excluídos desses benefícios, que se mantiveram na escola, não colheram frutos que pudessem permitir a superação da sua situação de classe, já que a “qualidade” dessa escola, que é a qualidade do propedêutico, do academicismo livresco, não lhes forneceu elementos para o necessário salto qualitativo, nem era essa a sua finalidade. Dessa forma, retorna-se ao modelo anterior a 1971: escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; mantém-se, contudo, a equivalência. Retorna à cena a velha dualidade estrutural, mesmo porque, originada na estrutura de classes, não pode ser resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico escolar (Kuenzer, 2007, p. 30).

No âmbito das ETFs, as alterações promovidas pela Lei nº 7.044/1982 fomentaram a valorização da formação desenvolvida nessas instituições, consolidando-as como as instituições mais apropriadas na formação de habilitações profissionais específicas do então 2º Grau, segundo comenta Ramos (2024, p. 33-34):

Pode-se dizer que a partir da Lei n. 7.044/82 até o final da década de 80, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com reconhecida qualidade, merecendo o respeito das burocracias estatais e da sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social relativamente às respectivas obrigações educacionais.

Do mesmo modo, a mencionada Lei corroborou a ampliação da parte propedêutica do currículo dos cursos técnicos de nível médio. Em pesquisa desenvolvida com o objetivo de analisar a composição temporal das matrizes curriculares do Curso Técnico em Mecânica do CEFET/RJ entre os anos de 1974 a 2001, Costa (2023, p. 103) constatou que:

Em uma breve análise comparativa, nota-se a mudança que ocorreu no currículo ao longo dos anos. De acordo com a análise documental dos currículos, observou-se que no currículo anterior a 1973, Educação Geral possuía 1.170 horas e a área prática 1.530 horas, totalizando 2.700 horas. Já em 1974, o currículo dispõe de 750 horas para a Educação Geral e 2820 para o Ensino Técnico. Educação Física (315 horas) e Ensino Religioso (15 horas) não compõem a Educação Geral ou o Ensino Técnico, contudo, compõem a carga horária total do currículo (3.900 horas). [...]em 1983, esta disposição curricular é diferente: Educação Geral passa a ter 1.590 horas e Ensino Técnico 1.770 horas, totalizando 4.080 horas.

Com o fracasso da função contenedora do ensino de 2º Grau, uma das saídas encontrada para satisfazê-la foi a oferta de cursos superiores de curta duração, com valor econômico e simbólico mais baixos. Nessa direção, em 30 de junho de 1978, foi sancionada a Lei nº 6.545/78, que transformou algumas ETFs em CEFETs, cujos objetivos foram regulamentados pelo Decreto nº 87.310/82:

Art. 3º São características básicas dos Centros Federais de Educação Tecnológica:

- I - Integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior;
- II - ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema de ensino universitário;
- III - acentuação na formação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento;
- IV - atuação exclusiva na área tecnológica;
- V - formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º Grau;
- VI - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;
- VII - estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e aos seus objetivos (Brasil, 1982).

Analisando o processo de reestruturação das ETFs para o *status* de instituições de ensino superior, Cunha (2005) aponta a desvalorização dessas instituições, evidenciada pela manutenção de sua separação das universidades. Essa separação, segundo o autor, se configura como mais uma forma de reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira.

No contexto das reformas educacionais promovidas pela ditadura civil-militar, as ETFs se consolidaram como instituições de referência para a formação técnico-profissional idealizada pela reforma do 2º Grau. Devido a sua eficiência, resultado provável da qualidade de suas instalações, da descentralização

administrativa e de corpo docente altamente qualificado, essas escolas serviram como justificativa na implantação compulsória do ensino profissional nas demais escolas.

Todavia, a reforma dos ensinos de 1° e 2° Graus não levou em conta - ou simplesmente omitiu - os elementos fundamentais que garantiram o sucesso dos cursos oferecidos pelas ETFs, como a sua função propedêutica, que preparava os estudantes tanto para o mundo do trabalho quanto para o prosseguimento dos estudos em nível superior. Ao ignorar essa dimensão formativa mais abrangente e se concentrar exclusivamente na função profissionalizante, a reforma atenuou aspectos essenciais que contribuíram para o sucesso do modelo das ETFs.

Em suma, a abertura ao capital estrangeiro durante a ditadura militar revela como a integração subordinada ao capitalismo serviu para consolidar a hegemonia do capital internacional e reforçar a estrutura de dependência e exploração na economia brasileira. Ao mesmo tempo em que possibilitou um crescimento econômico significativo a curto prazo, essa dinâmica exacerbou as contradições do capitalismo dependente, aprofundando as desigualdades sociais.

2.5 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA VIRADA DO SÉCULO XX: DESINTEGRAÇÃO

A crise econômica de 1973 e o desfalecimento do milagre brasileiro, marcados por elevada disparidade social e econômica, altas taxas de desemprego, crise fiscal e inflacionária, associados a um contexto de extrema censura e repressão, fomentaram mobilizações sociais de grupos organizados que reivindicavam o Estado Democrático de Direito. Essas mobilizações se intensificaram na década de 1980, instaurando uma correlação de forças que pressionou uma abertura política, lenta e gradual, iniciada em 1985, por meio da eleição indireta de José Sarney.

Na perspectiva de assegurar o Estado Democrático de Direito, em 1988 foi promulgada uma nova Constituição. O processo de redação da Constituição de 1988, que congregou a participação de diversos movimentos sociais, deveria representar um novo projeto societário. No que tange à educação, a comunidade educacional se organizou fortemente para contribuir com o tratamento dado à

educação na nova constituinte. Assim, em 1986, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, teve como tema central “A educação e a constituinte”, tendo como resultado a aprovação da “Carta de Goiânia”, contendo as propostas dos educadores para o capítulo sobre a educação (Saviani, 2011).

A promulgação da Constituição, em 1988, representou os anseios da comunidade educacional, determinando a educação como um direito social, público e subjetivo, devendo o Ensino Fundamental ser obrigatório e gratuito, com progressiva universalização e gratuidade do EM. Embora a Constituição de 1988 não trate da educação profissional de forma específica, seu art. 205 explicita como finalidade da educação “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988a).

Concomitante ao processo de elaboração da Constituição de 1988, a comunidade educacional deu início, no ano de 1987, na X Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), às discussões no entorno da nova LDBEN. Destaca-se, nesse processo, a conferência proferida por Dermeval Saviani, intitulada *Em direção às novas diretrizes e bases da educação*. Tal movimento se solidificou, resultando na elaboração de um artigo, encomendado pela revista da Associação Nacional de Educação a esse mesmo autor; nasce a primeira versão do projeto original da LDBEN (Saviani, 2011).

A nova LDBEN deveria expressar um novo projeto educacional, que preconizasse uma formação humana, cidadã, voltada para o mundo do trabalho. No âmbito do nível médio de ensino, as discussões em torno da nova LDBEN envolviam, com maior profundidade, questões referentes ao histórico dualismo educacional (formação propedêutica e formação técnica) frente às transformações do mundo do trabalho. Cunha (2005, p. 4234) ressalta que:

Desde a promulgação da Constituição de 1988 (e até mesmo antes), a discussão em torno do Ensino Médio e da educação profissional ocupou um lugar importante nos conflitos que atravessaram o campo educacional. Só para mencionar um exemplo, enquanto uns pretendiam que o Brasil fosse o primeiro País capitalista a adotar a politecnicidade como princípio educativo no Ensino Médio e queriam ver os germens dessa pedagogia nas escolas técnicas existentes, outros cerravam fileiras na defesa dos sistemas de aprendizagem controlados pelo patronato, rejeitando o controle estatal e/ou a participação dos sindicatos de trabalhadores em sua gestão.

Após a promulgação da Constituição, em outubro de 1988, com base no texto elaborado por Dermeval Saviani, intitulado *Contribuição à elaboração da nova LDBEN; um início de conversa*, o deputado Octávio Elísio, em dezembro do mesmo ano, apresentou o Projeto de Lei (PL) nº 1.258-A/88 (Brasil, 1988b). A primeira versão da LDBEN trazia em seu bojo a visão de uma educação emancipadora e, no âmbito do EM, as proposições se apoiavam em uma concepção radicalmente diferente, conforme descreve Saviani (2011, p. 48-49):

O Ensino Médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de segundo grau tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Durante a tramitação na Câmara Federal, o projeto recebeu diversas emendas, transformando-se no substitutivo Jorge Hage, então relator do PL. O texto em referência logrou aprovação em 28 de junho de 1990, resguardando seu caráter progressista, em vista da conjuntura vigente. No âmbito do EM, o texto representava um progresso, na tentativa de objetivar a educação politécnica ou tecnológica nesse nível escolar; o art. 51, inciso IV, destaca como um dos objetivos para o EM “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica” (Saviani, 2011, p. 104).

O texto do substitutivo também contemplava a possibilidade de articulação entre o EM e a educação profissional:

Art. 53 - Assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o Ensino Médio poderá, mediante ampliação da sua

duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional (Saviani, 2011, p. 104).

De acordo com o §5º desse artigo, a ampliação da duração e da carga horária deveria corresponder à “duração mínima de 4 (quatro) anos, totalizando uma carga horária global de 3.200 horas de trabalho escolar e mais um semestre letivo de estágio supervisionado” (Saviani, 2011, p. 105).

Em vista da histórica dualidade nesse nível de ensino, o texto do substitutivo apresentava determinado progresso, embora tímido. Articular o EM a uma educação politécnica ou tecnológica, representava determinadas concessões na correlação de forças em disputa; no entanto, essas concessões foram arrefecidas pelo receituário dos organismos internacionais, em prol da ampliação do padrão de acumulação capitalista estabelecida pelo processo de reestruturação produtiva do capital, que exigiu um conjunto de reformas que favorecesse a ampliação dos mercados.

Para tal intento, nos países periféricos, foram introduzidas medidas que beneficiassem a ampliação do padrão de acumulação capitalista e a manutenção da hegemonia dos países ricos. Disso resultou o Consenso de Washington, de 1989, que apregoou a cartilha neoliberal para os países capitalistas periféricos, os quais deveriam instituir uma série de reformas - administrativa, previdenciária e fiscal - e a desregulamentação das políticas sociais como alternativa para o desenvolvimento econômico.

A cartilha apregoada pelo Consenso de Washington passou a ser difundida pela ação dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), na gerência e no controle das reformas políticas e sociais dos países periféricos. Nesse processo, a educação passava a ser referendada na formulação das políticas do Banco Mundial destinadas aos países pobres, sendo a ela atribuído o papel decisivo na solução dos problemas referentes ao crescimento econômico e no alívio da pobreza.

Desse processo, delinearam-se as bases pedagógicas das novas propostas educacionais que passaram a orientar (com base nas diretrizes políticas do BM para os países pobres) as reformas educativas em diferentes nações e que influenciaram significativamente as políticas de universalização da educação

básica a partir da década de 1990, expressando um quesito importante na manutenção de contratos entre os organismos internacionais na intensificação da mundialização econômica e na dinâmica da reestruturação produtiva do capital (Leher, 1999).

No âmbito do EM, em 1989, foi publicado o Relatório do Banco Mundial sobre o Ensino de 2º Grau no Brasil²⁶. Esse relatório apresentava uma avaliação da eficiência do ensino de 2º Grau, apontando uma disparidade entre as despesas médias das escolas estaduais e federais. De acordo com o relatório, cerca de 20% das despesas públicas com o ensino de 2º Grau se destinavam às ETFs, que representavam apenas 2% do total de matrículas. Isso se estabelecia pela diferença das despesas por aluno, uma vez que o custo/aluno nas escolas estaduais era de 250 dólares, enquanto nas ETFs esse custo chegava a 1.700 dólares por aluno (Cunha, 2005). Assim, para promover a equidade²⁷ no referido nível de ensino, o BM propôs três ações para as escolas técnicas, conforme elencadas por Cunha (2005, p. 4270):

(i) a introdução do sistema de “custo compartilhado”, quer dizer, a cobrança de anuidades, mediante o sistema de empréstimos do tipo crédito educativo e/ou mediante a cobrança de taxas conforme as possibilidades de cada aluno; (ii) atrair mais estudantes de baixo nível de renda para essas escolas; e (iii) expandir as matrículas mais rapidamente do que a construção de novas escolas, para reduzir o custo unitário. A longo prazo, as escolas técnicas federais deveriam concentrar seus currículos nas ciências básicas e na matemática, reduzindo, em consequência, a ênfase profissional e tecnológica. Com essas medidas, o relatório esperava a redução significativa das diferenças de custo (repetindo: despesa média) entre as escolas técnicas e as demais escolas públicas de 2º grau e, em consequência, a redução da iniquidade, sem perda da qualidade do ensino.

Além do enfoque privatista do relatório, constata-se, no âmbito pedagógico, a segmentação curricular para o ensino técnico de 2º Grau. Ao enfatizar a redução

²⁶ Para elaboração do relatório, o BM contou com a colaboração dos consultores Alberto de Mello e Souza e Cláudio de Moura Castro, sendo que esse último compôs a assessoria do MEC no período de 1995 a 1998 (Banco Mundial, 1989).

²⁷ “[...] regidas pela racionalidade financeira, as políticas educacionais vigentes repousam não mais no reconhecimento da universalidade do direito à educação em todos os níveis, gratuita nos estabelecimentos oficiais, mas no princípio da equidade, cujo significado é o tratamento diferenciado segundo as demandas da economia” (Kuenzer, 1998, p. 374).

da parte profissional e tecnológica do currículo, o BM salienta a substituição do ensino técnico por uma educação geral, deixando a educação profissional para um rápido treinamento. A partir da acomodação do novo regime de produção flexível, as diretrizes estabelecidas pelo BM para promoção da equidade se pautam na desregulamentação dos direitos sociais, estabelecendo as regras do mercado como reguladoras de todo plano social. Autores como Frigotto (2011) ajudam a delinear a conjuntura na qual emergem as orientações do BM:

As reformas neoliberais, que se estabeleceram no país, ao longo da década de 90, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital (Frigotto, 2011, p. 374).

Todavia, as ações recomendadas pelo BM para as escolas técnicas, em 1989, não foram implementadas no governo Collor (1990-1992); por meio da Lei nº. 8.028/1990, vinculada ao MEC, foi criada a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), a qual assumiu a responsabilidade pela gestão da educação profissional. Em decorrência do *impeachment* de Collor, em 29 de setembro de 1992, assumiu a Presidência da República seu vice, Itamar Franco, que promoveu a reorganização dos ministérios e a transformação da SENETE em Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). A composição da SEMTEC representava uma possibilidade de avanço na articulação entre a formação geral propedêutica; no entanto, essa secretaria não logrou êxito no processo de articulação, sendo desarticulada pela política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Ao fim do governo de Itamar Franco, por meio de um projeto oriundo do MEC foi sancionada a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, instituindo o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas ETFs, sistemas congêneres dos estados, dos municípios e do Distrito Federal e também por instituições privadas que ofertavam cursos de tecnólogos. A Lei possibilitou que todas as ETFs fossem elevadas à categoria de CEFETs:

As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1983, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982.

§ 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica (Brasil, 1994).

Entretanto, de acordo com Cunha (2005, p. 4850),

[...] essa lei simplesmente “não pegou”, além de ter sido atropelada pela política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. Na prática, ela foi substituída pelo Decreto n.2.406, de 27 de novembro de 1997, que definiu, nos termos do Decreto n.2.208/97, 13 os centros de educação tecnológica.

Conforme Leher (1999), a partir de 1995, intensificou-se o processo de reforma do Estado brasileiro, sob a gerência e controle direto dos organismos internacionais. Nesse contexto de forte interferência dos organismos internacionais, operando por meio do financiamento e monitoramento das políticas via ajustes setoriais e estruturais, submeteu-se à Comissão do Senado um novo projeto de LDBEN, totalmente divergente daquele que se encontrava em tramitação. Tal projeto, de autoria dos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, após sucessivas versões, resultou no texto final, apresentado em março de 1996, posteriormente convertido na nova LDBEN. Assim, a partir do substitutivo Darcy Ribeiro, consubstanciou-se o texto final da LDBEN nº 9.394/96, que, após oito anos de tramitação, foi sancionada e promulgada pelo então Presidente da República sem nenhum veto²⁸.

Considerando as disputas travadas no processo de constituição da nova LDBEN e os impasses que atingiram os diversos projetos, resistiu ao texto final o conceito de educação básica e sua gradativa universalização, que,

²⁸ “Esse resultado é explicável, uma vez que o MEC foi, por assim dizer, coautor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o desfecho. Tanto que recomendou ao Presidente da República a sanção sem vetos. E assim foi feito” (Saviani, 2011, p. 182).

contraditoriamente, se estabelece como um requisito indispensável à manutenção dos contratos dos organismos internacionais na administração da pobreza, bem como expressa uma demanda da sociedade na esteira das mudanças tecnológicas. Para tanto, a LDBEN 9.394/96 assegurou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e a gradativa extensão da obrigatoriedade do EM²⁹.

Entre os fatores que explicam a obrigatoriedade e a gratuidade apenas do Ensino Fundamental, destacam-se a redução drástica da força de trabalho e do emprego formal, promovida pelo ordenamento econômico pós-fordista de introdução progressiva do padrão toyotista, e o processo de racionalização financeira, fundamentados em uma política econômica do Estado mínimo, na qual os investimentos em educação passam a ser definidos pelas demandas do mercado que resultam em retorno econômico. Dessa forma, segundo explica Kuenzer (1996, p. 375),

[...] o compromisso do Estado com a educação pública obrigatória e gratuita mantém-se no limite do ensino fundamental. A partir deste nível, o Estado mantém financiamento restrito, apenas para atender as demandas de formação de quadros e de produção de ciência e tecnologia nos limites do papel que o País ocupa na divisão internacional do trabalho. Ou seja, no atual quadro da progressiva redução do emprego formal, não é racional investir em ensino profissional técnico, em Ensino Médio e em ensino superior de forma generalizada. Assim, com o progressivo afastamento do Estado de sua responsabilidade com a educação, estes níveis vão sendo progressivamente assumidos pela iniciativa privada.

Nesses limites, enquanto etapa final da educação básica, o EM teria como uma de suas finalidades “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, porém, sem o caráter obrigatório e dissociado da educação profissional de nível médio, que, por sua vez, seria complementar (Brasil, 1996).

Em vista do embate que se travou na elaboração de uma proposta para o EM fundamentada em uma educação politécnica e tecnológica, durante o processo de tramitação da LDBEN, tal proposta se descaracterizou, restando dela, na Lei, apenas o inciso IV do art. 35 - “a compreensão dos fundamentos científico-

²⁹ O EM se tornou obrigatório apenas em 2013, por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” - e o inciso I do parágrafo primeiro do art. 36, o qual estabelece que, no final do EM, o estudante deve demonstrar “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (Saviani, 2011).

Divergente dessa proposta que ecoava entre os educadores e pesquisadores, a nova LDBEN apresentou uma nova orientação para o EM, de modo que o discurso de preparar os jovens para o mercado de trabalho, que vigorou no período da ditadura civil militar, cedeu lugar à tônica de prepará-los para “a vida”, por uma formação geral; assim, conforme exposto no parágrafo 2º do art. 36, “O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 1996).

Quanto à educação profissional, esta ficou estritamente limitada ao Capítulo III do Título V, composta por apenas quatro artigos genéricos, que se apresentam mais como “uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades” (Saviani, 2011, p. 246). Assim, a educação profissional se apresenta como uma modalidade de educação, separada dos demais níveis de ensino, sendo assegurada sua articulação com o ensino regular.

Ao analisar a concepção do texto final da LDB, Saviani (2011) destaca sua sintonia com a orientação política dominante, incorporando em suas proposições a lógica neoliberal de flexibilização e desregulamentação, assinalando o postulado neoliberal. Do mesmo modo, o autor destaca o caráter inócuo e genérico do texto, resultando em uma LDBEN esvaziada, “minimalista”, por não expressar com exatidão suas diretrizes e as formas de implementação. Entretanto, a opção por essa via se constituiu de forma estratégica para a sustentação da política do MEC, objetivando afastar as pressões das forças organizadas e abrir caminho para a submissão de reformas pontuais, como, por exemplo, a reforma da educação profissional de 1997.

Cabe considerar que os elementos tendentes a esse desfecho já se anunciavam no decorrer dos trâmites de apreciação da LDBEN, pela promoção de uma série de antecipações legais promovidas pelo governo FHC entre 1995 e 1996. Destacam-se, nesse contexto, em março de 1996, a submissão ao Congresso

Federal do PL 1.603/96, relativo à educação profissional e organização da Rede Federal de Educação Profissional, sob autoria do MEC, que tramitava concomitantemente (mas independente) à LDB. Seguindo as diretrizes dos organismos internacionais, em especial as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)³⁰ e do BM, o projeto buscava significar o EM, afastando dele a educação profissional ao questionar os custos dos cursos técnicos.

Importa destacar que, em agosto de 1995, com base no Planejamento Político-Estratégico 1995-1998, a SEMTEC já anunciava a construção de um novo modelo de educação média, amparado na desvinculação da parte propedêutica do ensino técnico-profissional, sendo substituído por um modelo de oferta modular para a qualificação profissional de curta duração e formação técnica (Cunha, 2005).

Em suma, o modelo anunciado e posteriormente legitimado no PL 1.603/96, confrontava a proposta de uma educação profissional calcada na concepção da escola unitária e emancipadora, do mesmo modo que desconsiderava o trabalho desenvolvido pelas escolas técnicas, que, de acordo com Saviani (2011) expressavam:

[...] a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio a qual contém os gérmenes de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de Ensino Médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país (Saviani, 2011, p. 246-247).

Todavia, com a promulgação da LDBEN n° 9.394, em dezembro de 1996, esse projeto foi retirado sob a justificativa de que as principais diretrizes estavam contempladas na nova LDBEN. Em seu lugar, foi expedido o Decreto n° 2.208/97, seguido da Portaria Ministerial n° 646/97, que estabeleceu o prazo de quatro anos para implementação do Decreto na rede federal de educação tecnológica, por meio de um Plano de Implantação. Além disso, determinou que o ingresso de novos alunos, em 1998, deveria ocorrer de acordo com as novas formas de oferta da educação profissional, condicionando a oferta do EM nessas instituições, com matrícula independente da educação profissional, de, no máximo, 50%³¹ do total

³⁰ Exigências feitas pelo BID para a concessão de empréstimos aos países da América Latina.

³¹ De acordo com Moura (2007, p. 18), a manutenção de 50% da oferta do Ensino Médio na Rede Federal não era a intenção inicial dos promotores da reforma. Ao contrário, a ideia era extinguir

de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997 (Brasil, 1997b). Para (Cunha, 2005, p. 4850), esses dispositivos radicalizaram a separação entre o EM, chamado “acadêmico” pelos consultores, e o ensino profissional, chamado mais amplamente de educação profissional pela LDBEN de 1996.

Apesar do PL 1.603/96 não seguir para tramitação, sua essência foi absorvida pelo Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou a educação profissional na então aprovada LDBEN de 1996, conforme explicita-se:

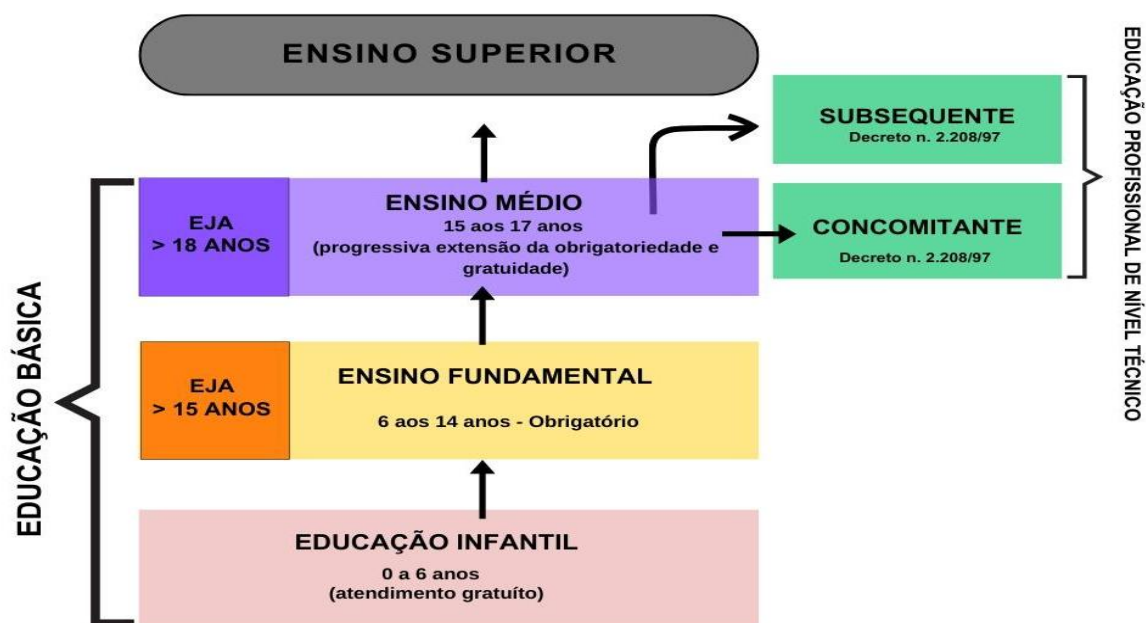
Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (Brasil, 1997a).

O nefasto Decreto foi criticado por estudiosos e por servidores das ETFs, principalmente por compreenderem que tal proposta intensificava a dualidade educacional. Para Frigotto (2018, p. 50), o Decreto “restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco Ensino Médio integrado existente no período, mormente da rede CEFET”. Com a expedição do Decreto 2.208/97, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da LDBEN 9.394/96, a estrutura educacional ficou organizada de acordo com a representação ilustrada na Figura 6:

Figura 6 - Estrutura Educacional estabelecida pela LDBEN 9.394/96 e pelo Decreto 2.208/97

definitivamente a vinculação das IFETs com a educação básica. Na verdade, a manutenção desses 50% foi fruto de um intenso processo de mobilização ocorrido na rede [...].



Fonte: Elaborado pela autora, com base na Lei 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97.

Alinhado estritamente às demandas do mercado de trabalho, o mencionado Decreto estabeleceu a reforma da educação profissional, promovendo a cisão entre a formação geral e a formação técnica de nível médio, ao estabelecer que a formação técnica profissional deveria ocorrer de forma concomitante ou sequencial (subsequente) ao Ensino Médio. Conforme analisa Ramos (2014, p. 107),

A compreensão do MEC, em 1997, sobre o que preconizava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acerca da educação profissional era de que se tratava de uma modalidade de ensino. Envolveria desde a qualificação profissional que não se associava a qualquer exigência de escolaridade até o nível superior de tecnologia, passando pelos cursos técnicos de nível médio. Portanto, entendiam que, ao dispor sobre o tema em capítulo próprio e não no capítulo da educação básica, a legislação determinava a separação entre as duas formações. Tendo por base este entendimento, o MEC passou, por meio da SEMTEC que cuidava da educação média e técnica, a orientar a sua oferta de maneira independente.

Ao estipular que a educação profissional teria uma organização curricular própria e independente do EM, em seu art. 3º, o Decreto nº 2.208/97 classificava três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico, definidos da seguinte maneira: I - o nível básico: "destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia", configurava-se em uma

modalidade de qualificação profissional, não formal, sem a necessidade de regulamentação curricular, podendo ser ministrada por diferentes atores e espaços sociais; II - o nível técnico: “destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio”, devendo ser ministrado na forma concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, com regulamentação curricular própria e independente do Ensino Médio. Todavia, sua certificação condicionava-se à conclusão do Ensino Médio; III – o nível tecnológico: “correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e técnico” (Brasil, 1997a).

Além disso, em seu art. 9º, o mencionado Decreto preconizava que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas por “professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional” (Brasil, 1997a), o que denota “um não reconhecimento da docência na EP como um campo de conhecimento com identidade própria” (Oliveira, 2010, p. 461).

Para a implementação da reforma da educação profissional, em setembro de 1997, em parceria com o Ministério do Trabalho, o MEC criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)³². Articulado às diretrizes dos organismos internacionais, em especial ao BID, o PROEP contava com o aporte financeiro de 500 milhões de dólares para a implementação e/ou a readequação de 200 centros de educação profissional, evidenciando como objetivo - no Regulamento Operativo do contrato MEC/BID - a mudança/conversão da organização das escolas técnicas da rede pública como instituições privadas em todos os aspectos (Cunha, 2005).

Com efeito, o PROEP se estabeleceu como mecanismo de condicionamento das ETFs na adesão à reforma da educação profissional, uma vez que condicionava o envio de verbas às instituições de formação profissional, ao cumprimento do Decreto nº 2.208/97, no que consta a oferta das modalidades concomitante e subsequente e a significativa redução da oferta do EM. Além disso, o programa fomentava o gradativo autofinanciamento das instituições, por meio da

³² Portaria MEC nº 1.005, de 10 de setembro de 1997.

captação de recursos via parceria com instituições privadas e prestação de serviços à comunidade (Moura, 2008).

Na direção das orientações do PROEP, a Lei nº 9.649/98 condicionou a expansão do Sistema Nacional de Educação Tecnológica apenas por parcerias entre estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, sem custeio da União.

Além do condicionamento da oferta do ensino técnico apenas na modalidade concomitante e subsequente, o Decreto nº 2.208/97 também estabeleceu que o currículo desse nível de ensino seria organizado por disciplinas, agrupadas por áreas e setores da economia, sob a forma de módulos e com saídas intermediárias. Os módulos poderiam integrar mais de uma habilitação específica e serem cursados em instituições distintas, ensejando a construção de itinerários formativos. O Decreto estabelecia, ainda, a implementação de certificação de competência, por meio de exames, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos do ensino técnico.

O Decreto nº 2.208/97 preconizava que os currículos do ensino técnico seriam normatizados pelos órgãos educacionais competentes de nível federal e estadual, cabendo ao MEC o estabelecimento das diretrizes curriculares nacionais (carga horária mínima, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas por habilitação profissional), com base em estudos de identificação do perfil de competências necessárias ao setor produtivo (Brasil, 1997a). Nessa direção, em 8 de dezembro de 1999 - respaldada no Parecer CNE/CEB nº 16/1999 - foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 4/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM).

Em suas orientações conceituais, o citado Parecer acenava para uma suposta ruptura com a histórica dualidade educacional, de modo a ultrapassar a concepção de educação profissional assistencialista e restritamente ajustada às demandas do mercado de trabalho, enfatizando a educação profissional “como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade” (Brasil, 1999a). No entanto, ao estabelecer um currículo fundamentado em competências requeridas pelo mercado, a Resolução CNE/CEB nº 4/99, que instituiu as DCNEPTNM, reforçava sua

vinculação a um mero treinamento, à formação de mão de obra adaptada e flexível aos “novos tempos”.

Nesse contexto, ficou explícita a ingerência dos organismos internacionais na regulação curricular brasileira, articulada aos pressupostos da pedagogia das competências circunscrita às demandas da “sociedade do conhecimento”. Nessa perspectiva, as diretrizes curriculares se fundamentaram nos quatro pilares do relatório Jaques Delors (1998), da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que enaltece a formação de cidadãos competitivos e capacitados para se adaptarem às constantes mutações da sociedade capitalista, por meio de uma aprendizagem e de conteúdos significativos que favoreçam a formação de indivíduos flexíveis.

Ciavatta e Ramos (2012) denominam esse período como a “era das diretrizes”, questionando que, em nenhum outro momento da história da educação brasileira, houve a necessidade de regulamentação e orientação ao sistema educacional recorrendo-se a diretrizes. Os autores destacam que a introdução das diretrizes curriculares iniciou no governo de FHC, apresentando-se como uma nova retórica na educação brasileira, ao estabelecer, com efeito de lei, orientações para o pensamento e a ação educacional. Por fim, salientam que esse movimento não é algo exclusivo do Brasil, mas sim uma tendência global.

Dada a tendência da “era das diretrizes”, ainda em 1998, a luz do Parecer CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 1998, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Amparadas no ideário pós-moderno da pedagogia das competências, essas Diretrizes atrelaram a organização do currículo desse nível de ensino às “competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho”. Nessa direção, as DCNEM estabeleceram que o currículo do EM deveria constar de uma base nacional comum, organizada em três áreas do conhecimento, a saber: I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, de modo a compor uma carga horária mínima de 2.400 horas, distribuídas em três anos, cada um com a duração de 800 horas (Brasil, 1998b).

Quanto à relação entre o EM e a educação profissional, as DCNEM/98, reforçaram a premissa da desintegração, ao enfatizar que os “estudos estritamente

profissionalizantes, independentemente de serem feitos na mesma escola ou em outra escola ou instituição, deverão ser realizados em carga horária adicional às 2.400 horas” (Brasil, 1998b), de modo a consolidar o princípio da articulação entre esses níveis de ensino, pautada na intercomplementaridade.

Alinhados à conformação da reestruturação produtiva do capital - pela desregulamentação, flexibilização e a desertificação do mundo do trabalho -, os princípios anunciados nas DCNEPTNM n° 4/99 como norteadores da EPTNM preconizava, dentre outros, o desenvolvimento de competências para a laborabilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade. Para tanto, a normativa apresentava a adoção de módulos³³ na EPTNM e a certificação de competências, como importantes inovações:

[...] a modularização dos cursos deverá proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade. Cursos, programas e currículos poderão ser permanentemente estruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho. Possibilitarão o atendimento das necessidades dos trabalhadores na construção de seus itinerários individuais, que os conduzam a níveis mais elevados de competência para o trabalho (Brasil, 1999a).

Diferentemente das legislações anteriores, as DCNEPTNM n° 4/99 estabeleceram que a EPTNM seria organizada por áreas profissionais, não mais por habilitações, cabendo ao mercado de trabalho tal classificação de acordo com suas demandas. Do mesmo modo, restringiu-se a definir as competências profissionais gerais para cada área e sua carga horária mínima, divergindo do que preconizavam as normativas anteriores, em que eram estabelecidos os mínimos de matérias e carga horária por habilitação.

Dessa forma, a normativa estabeleceu 22 áreas profissionais, com cargas horárias mínimas entre 800, 1.000 ou 1.200 horas, a depender da área. Para cada área profissional, foram definidas as competências requeridas para a definição e organização curricular, em contraposição aos conteúdos de ensino. Nessa

³³ A organização curricular em módulos, inicialmente, foi definida como agrupamento de disciplinas com terminalidade correspondente a qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho (Brasil, 1997a).

perspectiva, a organização curricular primeiramente estabelece as competências requeridas, para, posteriormente, definir os conteúdos de ensino que deverão ser mobilizados para seu desenvolvimento. Com efeito, os conteúdos - conjunto de conhecimentos sistematizados - são preteridos para se desenvolver as competências requeridas.

Diante das normativas estabelecidas e do condicionamento financeiro, para operacionalização da reforma da EPTNM, as instituições técnicas federais adequaram a oferta dos cursos e seus currículos. Todavia, a adesão à reforma não ocorreu de forma unânime, muito menos passiva. Conforme demonstram as pesquisas de Fernandes (2007), Gariglio (2012), Oliveira (2000) e Pereira (2010), houve um grande enfrentamento, primeiramente, na discussão do PL 1.603/96 e sua total rejeição pela comunidade institucional, ação que levou à retirada do PL e à implementação da reforma por meio do Decreto Presidencial nº 2.208/97. Por conseguinte, a adesão à reforma se estabeleceu pela coerção econômico-financeira, no condicionamento do envio de verbas às instituições técnicas federais para adesão ao PROEP, bem como pela concretização da transformação das ETFs em CEFETs³⁴.

As pesquisas também evidenciam que, no processo de implementação da reforma, as disputas curriculares, que historicamente atravessam as instituições de formação profissional entre as disciplinas de formação geral e as de formação técnica, se tornaram mais latentes. Nesse sentido, Gariglio (2012) constata que:

Após a promulgação do Decreto nº 2.208/97, quando já não se podia mais reverter o quadro legal, o que se viu foi a mobilização e a participação da grande maioria dos professores das áreas técnicas na adesão e ratificação de boa parte dos pressupostos norteadores da reforma profissionalizante. [...] Existia por parte dos docentes do núcleo das disciplinas tecnológicas a percepção clara de que a implantação da reforma poderia desencadear a modificação das relações de poder entre o núcleo das disciplinas sociohistóricas e o núcleo das disciplinas tecnológicas, cristalizadas e perpetuadas pela educação tecnológica integrada. Tal modificação acarretaria, assim, a produção de um contexto de relação de poder mais favorável às disciplinas tecnológicas para

³⁴ Ramos (2006) evidencia que o governo FHC utilizou seu poder de barganha para angariar apoio dos gestores das ETFs à reforma da educação profissional, mediante a concretização da transformação das ETFs em CEFETs, efetivada por meio do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Tal Decreto foi revogado pela Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que proibiu a expansão da oferta de educação profissional na rede federal.

que se ampliasse o seu território no currículo do CEFET-MG, mediante a conquista de mais capital simbólico e econômico (Gariglio, 2012, p. 74).

Nesse contexto de incertezas e disputas, implementou-se a reforma da educação profissional. No âmbito das ETFs e dos CEFETs, tal processo teve início no ano consecutivo à publicação do Decreto, com a oferta do EM como um curso separado do profissional; de cursos concomitantes ao EM (classificados por dois tipos: concomitância interna³⁵ - direcionados aos estudantes que cursavam o EM na mesma instituição; e concomitância externa - para os estudantes que cursavam o EM em outra instituição); e dos cursos pós-médio (para alunos egressos do EM). Ressalte-se que as instituições promoveram uma reinterpretação das normas de acordo com suas realidades, já que nenhuma política educacional é implantada, de fato, como foi concebida; mesmo sobre uma base hegemônica, sua concretização perpassa pelas disputas e contradições. Para Ramos (2006, p. 294),

A tentativa de (re)integrar os ensinos Médio e Técnico pela chamada “concomitância interna” gerou um outro conjunto de problemas, entre os quais a dupla jornada escolar dos estudantes e a sobrecarga de estudos, devido ao paralelismo dos cursos, que se mantiveram muito mais isolados do que articulados entre si. [...] (a chamada concomitância externa), a situação foi ainda mais difícil devido à independência dos projetos pedagógicos, à baixa qualidade do Ensino Médio na escola de origem, aos traslados cansativos de uma escola para outra, entre outros fatores. Na impossibilidade de enfrentar essas condições, os alunos acabavam abandonando os cursos técnicos. Igualmente, a procura pelos cursos técnicos esvaziou-se sobremaneira, provocando o efeito contrário à suposta democratização renunciada pela reforma. Na verdade, sendo a educação básica a prioridade, o fato de a formação técnica dela se desvincular gerou uma exclusão das classes populares, para as quais restou, na melhor das hipóteses, os cursos curtos de qualificação profissional (Ramos, 2006, p. 294).

De acordo com a autora, os cursos técnicos concomitantes ofertados pelas ETFs e CEFETs estruturavam-se, majoritariamente, em dois anos de duração, com carga horária em torno de 1.200 a 1.600 horas. Visando à conclusão simultânea, a concomitância entre EM e curso técnico iniciava no 2º ano do EM, podendo ocorrer

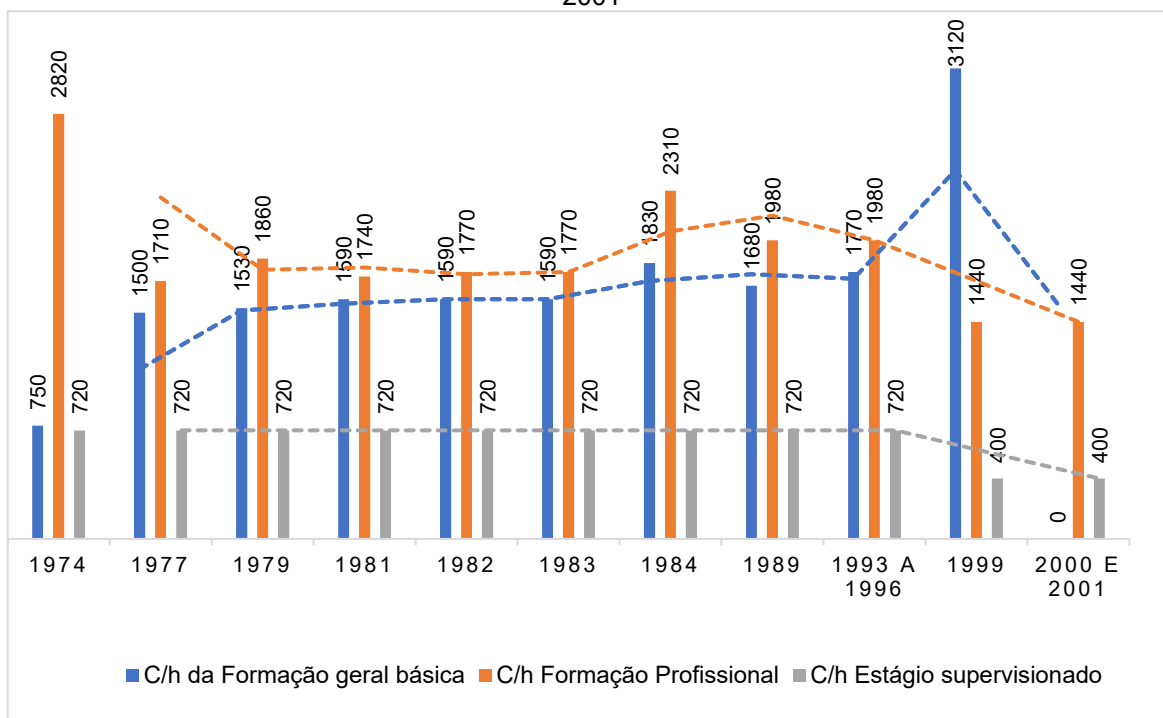
³⁵ “Buscando a (re)integração ou, pelo menos, a articulação dos cursos, as escolas técnicas federais e CEFETs apoiaram-se na possibilidade da chamada concomitância interna – quando os alunos cursavam o Ensino Médio ao mesmo tempo que o curso técnico” (Ramos, 2006, p. 293).

posteriormente em cursos de menor duração. Em outros casos, existia a oferta de atividades de iniciação tecnológica e profissional já no primeiro ano.

Apesar dos arranjos promovidos pelas tentativas institucionais de (re)integrar os ensinos Médio e Técnico, as alterações impostas pela Reforma do Ensino Médio Técnico Profissional (EPTP) de 1997 exacerbaram a recomposição da dualidade educacional, retroagindo à reforma Capanema e, até mesmo, à reforma do 2º grau de 1971, as quais, a rigor, mesmo de forma restrita, previam pequenas doses de formação geral. A reforma da década de 1990 desvinculou totalmente a formação geral, definindo uma trajetória formativa reducionista, fragmentada, modular e superficial, conforme apontam os estudos de Matsumoto e Kuwabara (2005), Pessoa (2004) e Fernandes (2007).

Importa destacar que, no período que antecedeu a reforma da educação profissional de 1997, as ETFs, em especial os CEFETs, já iniciavam um movimento de mudança curricular na EPTNM. Tal mudança se assinalava principalmente pelo distanciamento da ênfase da formação técnica profissional, estabelecida pela reforma de 1971, em direção à ampliação da formação geral básica. Em pesquisa realizada quanto às mudanças curriculares do Curso Técnico em Mecânica do CEFET/RJ, Costa (2023) constatou a exponencial ampliação da carga horária da formação geral básica, atingindo seu ápice em 1999, e, conseqüentemente, sua exclusão do EMTP após a implementação da reforma, como demonstrado no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Carga horária do Curso Técnico em Mecânica do CEFET/RJ entre os anos de 1974 a 2001



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos de Costa (2023).

A pesquisa de Nessralla (2010) também evidencia ampliação da carga horária da formação geral básica no final da década de 1980, do currículo do curso Técnico em Química do CEFET-MG, e sua posterior exclusão com a reforma do EMTP.

Diversas pesquisas desenvolvidas nesse período corroboram a tese de precarização e crise institucional provocadas por essa reforma. De acordo com Gariglio (2012), as mudanças promovidas no CEFET-MG, a partir da reforma, ocasionaram uma “crise institucional sem precedentes”, marcada pelo vertiginoso índice de mais de 50% de evasão nos cursos modulares concomitantes, dada a dupla jornada enfrentada pelos estudantes, que tinham uma carga horária semanal com mais de 50 horas-aulas entre o EM e o curso técnico. Soma-se a isso a precarização do processo formativo, em especial aos estudantes da concomitância externa, uma vez que muitos não possuíam domínio de conteúdos pré-requisitos para a incursão em disciplinas da área técnica, demandando, assim, o rebaixamento e o apressamento do conteúdo ministrado. Segundo Ramos (2006),

Problemas como esses foram levando as instituições a não insistirem na (re)integração dos ensinos Médio e Técnico. Muitas

delas se voltaram para a oferta de Ensino Médio independentemente dos cursos técnicos, bem como para a oferta dos cursos técnicos de forma restrita e com frágil base científica (Ramos, 2006, p. 296).

Na pesquisa devolvida por Oliveira (2003), a autora constata que a reforma da EPT promoveu seu desmonte e a perda da identidade dos CEFETs, principalmente pela introdução de um processo formativo aligeirado, na oferta de cursos fragmentados, que distanciaram a sólida formação entre conhecimento científico-tecnológico de natureza geral e conhecimento profissional específico, limitando-se a um mero treinamento.

Certamente, na reforma do 2º Grau da década de 1970, as ETFs se consolidaram como instituições de referência para EPT, devido ao elevado prestígio que conquistaram pela qualidade do ensino ministrado; paradoxalmente, a reforma dos anos 1990 operou no sentido de descredibilizar essas instituições, ao impor processos formativos fragmentados e precarizados, que incidiram em altos índices de evasão e retenção, bem como de qualificação precarizada por processos de formação aligeirados.

Outrossim, dada a ênfase em uma formação técnico-profissional flexível e polivalente, configurada em abrangentes áreas profissionais, com foco no desenvolvimento de competências em detrimento aos conhecimentos científicos da profissão, exacerbou-se uma crise das habilitações e das especialidades. Nesse sentido, Saviani (2019, p. 258) considera que:

Se durante a ditadura militar o protagonismo do planejamento educacional no Brasil passou dos educadores para os técnicos da área econômica, a partir da década de 1990, com o advento dos reformadores empresariais da educação, a orientação dominante provém dos organismos econômicos internacionais.

Com efeito, até o início da década de 1990, o EM de educação geral se destinava aos filhos da burguesia, cabendo aos jovens trabalhadores o EM profissionalizante. No entanto, o processo de reestruturação produtiva do capital exigiu um conjunto de reformas que favorecesse a ampliação dos mercados e a redução do papel do Estado. Nesse processo, a educação passou a ser referendada na formulação das políticas do BM destinadas aos países pobres, sendo a ela atribuído o papel decisivo na solução dos problemas referentes ao

crescimento econômico e no alívio da pobreza. De acordo com Ciavatta e Ramos (2011), no âmbito do EM, invertem-se os pressupostos:

[...] cuja tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade. Sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 30).

Kuenzer (2010) sustenta a tese da inversão da dualidade educacional, promovida a partir da acomodação do novo regime de produção flexível. Para a autora, a partir da década de 1990, ocorreu uma mudança radical na orientação e concepção do EM para os jovens trabalhadores. Assim, a educação geral, antes reservada aos filhos da burguesia, quando destinada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se. Trata-se de um ajuste às exigências demandadas do capital, conforme aponta Frigotto (2010, p. 152):

[...] assim como o capital, no seu processo de acumulação, concentração e centralização pelo trabalho produtivo vai exigindo cada vez mais, contraditoriamente, trabalho improdutivo, como se fossem verso e averso de uma mesma medalha, a “improdutividade da escola” parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção.

Face ao exposto, constata-se que as reformas dos anos 1990 - considerando a desregulamentação do Estado, alinhada ao processo de reestruturação produtiva do capital, com a inserção do paradigma técnico-econômico-científico pós-fordista - passaram a determinar a formação de um novo tipo de trabalhador polivalente, capaz de se adaptar a um mercado “livre e flexível”. Para tanto, os princípios de competências e flexibilização da formação profissional eram importante aporte ideológico na consolidação das reformas, condicionando a oferta de cursos fragmentados e aligeirados de formação profissional, sob a forma de módulos, promovendo uma verdadeira desintegração entre EM e formação profissional.

Nesse contexto, no qual as regras do mercado financeiro se estabelecem como reguladoras de todo plano social, a educação passou a atender ostensivamente às demandas do mercado de trabalho, distanciando-se da

formação humana emancipatória, com o propósito único e exclusivo de adequar os jovens para o mundo do trabalho sem os “vícios” de um potencial formação crítica.

Pelo exposto até o momento, constata-se que políticas educacionais da década de 1990, estruturadas ao novo padrão de acumulação de capital, que se ampara na conservação da dependência estrutural neoimperialista de internacionalização ao capital estrangeiro, aprofundaram a dualidade educacional, responsabilizando o trabalhador por sua atualização como requisito de empregabilidade. Assim, caberia ao trabalhador adaptar-se às mudanças ocorridas no processo produtivo, por meio do desenvolvimento de competências requeridas pelo mercado, a fim de superar as desigualdades socioeconômicas, educacionais e culturais.

2.6 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS NA RECOMPOSIÇÃO DA DUALIDADE

A luta por uma educação unitária, *omnilateral* e politécnica foi travada pelos educadores desde a década de 1980, em oposição às propostas que intensificaram a dualidade educacional, que, ao longo do período civil-militar, tornou a formação profissional compulsória no EM (LDBEN nº 5.692/71), direcionando aos filhos da classe trabalhadora uma profissionalização estreita. No entanto, o processo de redemocratização do país e a discussão de uma nova LDBEN, que expressasse tal concepção de EM não logrou êxito, sendo subitamente atropelada pelas reformas que se configuraram na década de 1990, estreitamente alinhadas às demandas do mercado financeiro. No âmbito da educação profissional, essas reformas condicionaram uma proposta reducionista de educação, inviabilizando e cerceando as incipientes iniciativas existentes nas ETFs.

Com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e sua posse em 2003, criou-se a expectativa que as forças sociais progressistas, que o conduziram à Presidência, pudessem alterar a natureza do projeto societário delineado na década de 1990. Todavia, o Governo Lula (2003-2006) não promoveu uma confrontação com a ordem societária conservadora; ao contrário, seu projeto buscou conciliar os interesses dos trabalhadores com a manutenção dos privilégios, sem alterar as relações de classes.

Apoiado em uma proposta desenvolvimentista de um processo de modernização de um capitalismo dependente, o projeto societário que marcou a primeira década do século XXI deu ênfase ao combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista. Embora se tenha investido na melhoria de vida de uma fração de classe trabalhadora, principalmente pelo estabelecimento de programas compensatórios direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza, a política econômica do país seguiu a lógica estrutural do capitalismo dependente, fiel aos interesses da classe detentora do capital (Frigotto, 2011).

No plano educacional, reiterou-se a histórica ascendência internacional sobre a política educacional brasileira e o caráter secundário atribuído a ela. No entanto, avançou-se na ampliação do acesso, por meio de políticas conciliatórias, que não alteraram substancialmente a ordem, ao passo que se intensificou a participação de empresas no âmbito da educação e a valorização das chamadas parcerias público-privada.

No âmbito da EPT, assumiu-se o compromisso com os educadores do campo progressista pela reconstrução da política pública de educação profissional. Como expressão desse compromisso, a SEMTEC/MEC elaborou o documento *Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica* (SEMTEC/MEC, 2003), com o propósito de orientar a discussão de reestruturação da EPT. O documento apresentava um diagnóstico crítico da EPT, enfatizando as consequências da reforma da década de 1990, indicava os pressupostos que deveriam nortear a nova proposta política para a EPT, bem como a prioridade de articulação constante com diversos segmentos e instituições ligadas à EPT na construção dessa política pública (Ramos, 2014).

Nessa direção, instituiu-se o Fórum Nacional de Educação Profissional, congregando a participação de nomes importantes do campo progressista na estruturação e composição de grupos de trabalho e na organização de dois grandes seminários em 2003. Mediante as contribuições resultantes dos debates promovidos nos seminários, elaborou-se o documento *Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*³⁶, incorporando desde as

³⁶ https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf

concepções e princípios gerais que norteariam a EPT até a definição das linhas estratégicas para o seu desenvolvimento.

Toda essa articulação, assinalada pela expressiva participação social, ainda que expressasse os clamores dos educadores progressistas, ensejando mudanças estruturais para a EPT, limitava-se a uma “democracia restrita”, como destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). O próprio processo de elaboração de um novo decreto substitutivo ao Decreto nº 2.208/1997 constituiu-se em um embate aberto de disputas entre forças progressistas e conservadoras. Ramos (2014), identifica três posições em disputa:

A primeira delas defendia a tese de que caberia apenas revogar o Decreto no 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor contemplar as mudanças propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significaria dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Uma segunda posição era expressa, mais diretamente, por um documento que se posicionava pela manutenção do atual Decreto no 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que constava de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilhava da ideia da revogação do Decreto no 2.208/97 e da promulgação de um novo Decreto (Ramos, 2014, p.71-72).

Nesse contexto, prevaleceu a terceira posição. Assim, no dia 23 de julho de 2004, foi promulgado o Decreto nº 5.154/2004, substituindo o famigerado Decreto nº 2.208/1997. O Decreto nº 5.154/2004 promoveu a interpretação do § 2º do art.36 e os art. 39 a 42 da LDBEN 9.394/96, restabelecendo o princípio da articulação na perspectiva integrada entre a EPT e o EM, definindo que a articulação se daria nas seguintes formas:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais

disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (Brasil, 2004a).

Para Ramos (2014), o Decreto restabeleceu os princípios norteadores da política de educação profissional articulada com a educação básica, assim resumidos:

a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais; b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, inclusive propondo a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como o controle social de gastos e investimentos; c) regulamentação do nível básico da educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-lo às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores; d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o Ensino Médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, conforme prevê o parágrafo 2º. do artigo 36 da LDB, atendendo às necessidades deste País e de seus cidadãos; e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional (Ramos, 2014, p. 73 e 74).

Mesmo sendo efetivada por meio de um decreto, o que, em tese, poderia corresponder à continuidade do método adotado pela reforma dos anos 1990, o restabelecimento da política de educação profissional articulada à educação básica representou uma conquista, ainda que parcial, em direção a um projeto educacional unitário. Nessa conjuntura, frente às disputas institucionais, circunscritas nos limites estruturais do capitalismo, o Decreto nº 5.154/2004 congregou distintas concepções educacionais, configurando-se em um documento híbrido e contraditório; no entanto, representava um avanço em relação ao decreto anterior,

acenando para a reconstrução da política de educação profissional emancipatória (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Ocorre que o caminho adotado pelo MEC na reconstrução da política de educação profissional pautada na integração entre educação básica e profissional se distanciou das discussões e proposições que conduziram a elaboração do Decreto nº 5.154/2004, reforçando, mais uma vez, a segmentação. Nessa direção, Ramos (2014), aponta que, logo após a promulgação do Decreto, algumas ações do MEC deixaram evidente que a integração entre EM e educação profissional não seria prioridade naquele momento, citando como exemplo dessas ações a criação do Programa Escola de Fábrica, com foco restrito na aprendizagem profissional, e a reestruturação do MEC, na qual se deslocou a política de EM para a Secretaria de Educação Básica, desvinculando-a da política de educação profissional. Essa reestruturação gerou um descompasso entre a equipe das secretarias, evidenciando que não havia consenso sobre o tema. Além disso, os convênios firmados para implementação do EMI não se efetivaram em todos os estados e as discussões realizadas foram insuficientes para que a política de integração se tornasse hegemônica.

Esse contexto se intensificou pela abdicação do MEC em exercer sua função de coordenar a política nacional de educação profissional integrada, em especial no que concerne à propositura das diretrizes curriculares ao CNE, delegando-se a esse órgão tal prerrogativa. Este, por sua vez, elaborou o Parecer nº 39/2004, seguido da Resolução nº 01/2005, atualizando as DCNEPTNM nº 4/99, em consonância ao Decreto nº 5.154/2004, mas que, contraditoriamente, legitimaram as concepções conservadoras alinhadas aos pressupostos da reforma de 1990 (Ramos, 2014).

A proposta do Parecer nº 39/2004 - quanto à adequação das DCN no que se refere à EPTNM, à luz da “nova realidade ditada pelo Decreto nº 5.154/2004” - inicia com a defesa contundente de dissociar a educação profissional do EM, afirmando que:

Não é mais possível colocar a Educação Profissional no lugar do Ensino Médio, como se ela fosse uma parte do mesmo, como o fizera a revogada Lei nº 5.692/71”. [...] Não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na

reforma ditada pela Lei nº 5.692/71 [...] O preparo “para o exercício de profissões técnicas”, no Ensino Médio, só ocorrerá desde que “atendida a formação geral do educando” (§ 2º do Artigo 36). (Brasil, 2004b).

O documento concebe a articulação como uma nova forma de relacionamento entre o EM e a educação profissional, porém não destaca a forma integrada inserida pelo Decreto nº 5.154/2004, como uma nova forma; contraditoriamente, retoma os preceitos de “articulação” inscritos no inciso I do art. 3 das DCNEPTNM nº 4/99: “independência e articulação”. Nessa perspectiva, o relator³⁷ explicita que as alterações introduzidas pelo Decreto nº 5.154/2004 não impactam nas DCN e que estas não deverão ser substituídas, bastando “uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais”, explicitando orientações complementares em relação a eventuais pontos de divergência de interpretação e organização (Brasil, 2004b).

Assim, o conteúdo do Parecer reitera os princípios orientadores da reforma educacional da década de 1990, afirmando textualmente que os documentos elaborados pelo CNE sobre a matéria “não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDBN em plena vigência”. Para tanto, o Parecer elenca apenas duas complementações necessárias de serem feitas no conjunto das DCNEM e para a EPTNM:

[...] inclusão de um § 3º no Artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/98, explicitando o exato significado do § 2º do mesmo Artigo; alteração da redação do Artigo 13 da Resolução CNE/CEB 3/98, de modo a possibilitar a forma integrada de articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio (Brasil, 2004b).

Embora o Parecer reconheça a forma integrada como um curso único, destacando a exigência de “uma nova e atual concepção” para sua organização, reiterou-se a compreensão de que, na forma integrada, a EPTNM será oferecida “simultaneamente” e ao longo do EM. Ao conceber a articulação entre educação profissional técnica como algo a ser oferecido de forma “simultânea” ao EM, o relator retoma o princípio de independência entre os cursos, o que diverge do princípio de integração construído e inscrito no Decreto. Tal divergência é

³⁷ Francisco Aparecido Cordão.

assinalada também na segmentação do currículo na forma integrada, pois o relator infere que os conteúdos do EM e da educação profissional “são de natureza diversa”, intercomplementares, com identidades e finalidades distintas (Brasil, 2004b). Conforme analisa Ramos (2014, p. 77),

Reestabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional.

Apesar da expectativa de mudança que motivou e acompanhou a reestruturação da política de educação profissional no início do governo Lula, as forças conservadoras e as cisões que atravessaram o MEC após a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 resultaram no esvaziamento do Decreto e no adiamento de transformações substantivas no campo da educação profissional e tecnológica, corroborando a manutenção da política educacional dos anos de 1990. Segundo destacam Ferreti e Silva (2017, p. 391),

[...] diferentemente do que ocorreu no governo FHC, o de Lula não teve, no plano político, o mesmo respaldo que seu antecessor. Recorde-se, a respeito, que ele se defrontou com a desconfiança em relação aos rumos que seu governo iria tomar, o que o levou à adoção de uma política de alianças que, ao mesmo tempo, viabilizou-o como governante e manifestou suas ações. Tal contexto não lhe permitiu encontrar no MEC e no CNE parceiros tão predispostos a contribuir para a rápida viabilização da proposta de formação integrada por meio da elaboração de diretrizes curriculares compatíveis com as mudanças introduzidas no Ensino Médio e na educação profissional.

No plano formal, embora o discurso do MEC sinalizasse para a superação da segmentação entre educação básica e profissional, ao homologar a resolução nº 1/2005, instituindo as DCNEPTNM, o MEC ratificou o conteúdo do Parecer, sinalizando concordância com seus pressupostos. Na visão de Ramos (2014, p. 76), “reforçou-se, assim, a ideia de que a reforma anterior era boa, mas não teria sido bem implementada”. Como demonstra a autora, as novas DCNEPTNM nº 01/2005 limitaram-se a ajustes pontuais, ratificando a continuidade da política curricular do governo anterior, rebaixando todo o processo de constituição de uma

política de educação profissional pautada numa perspectiva de projeto societário de inclusão social e emancipação dos sujeitos.

Esse contexto se modificou parcialmente no segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), com a retomada do projeto de desenvolvimento nacional e com políticas direcionadas à educação profissional integrada à educação básica. De acordo com Pelissari (2018), o segundo mandato de Lula marca a consolidação do projeto neodesenvolvimentista³⁸, com a aproximação e apoio da burguesia interna do país, por meio da política de financiamento induzida pelo BNDES e, sobretudo no atendimento às demandas estruturais do setor industrial, com o anúncio do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), favorecendo a ascensão da grande burguesia interna no bloco no poder.

Nessa conjuntura, diversas políticas públicas foram articuladas ao PAC, inclusive as políticas de educação profissional. Como expressão dessa articulação, no âmbito da EPT, foi promulgado o Decreto nº 6.095/2007, estabelecendo as diretrizes para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a constituição dos futuros IFs. De modo geral, as políticas de educação profissional, previstas no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e articuladas ao PAC, representavam um ponto de inflexão na história da EPT, contemplando, de alguma forma, a integração entre a educação profissional e o EM. Em consonância com a proposta de integração e as ações previstas no PDE, destaca-se, ainda, a publicação, pela SETEC, do *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*, em dezembro de 2007, representando um esforço conjunto para orientar a oferta do EMI sustentado no princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura. Para tanto, o citado documento reza que:

[...] propõem-se a contextualização dos embates que estão na base da opção pela formação integral do trabalhador, expressa no Decreto no 5.154/2004, apresentando os pressupostos para a concretização dessa oferta, suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado (Brasil, 2007b).

³⁸ O modelo econômico desenvolvimentista se assinala nos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek.

O documento base do EMI reflete um esforço conjunto para sistematizar os princípios filosóficos, políticos, pedagógicos e curriculares do EMI, orientando as instituições na constituição da proposta e na sua implementação. Nesse documento se assentam as bases que incidem na oferta do EMI e a essência da gênese da RFEPCT, a saber: a perspectiva de formação humana integral; a indissociabilidade das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; a constituição do currículo pela relação da parte-totalidade. Além desses princípios, o documento defende a consolidação do EMI como política pública, conforme previsto no PDE, sinalizando a necessidade da ampliação do financiamento da EPT pública, por meio da criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP). Em síntese, o documento congrega as formulações desenvolvidas pelos educadores progressistas no campo de estudos Trabalho e Educação, desde a década de 1980, expressando uma concepção educacional unitária, com vistas a uma formação *omnilateral* e politécnica.

No mesmo ano, outro marco importante para a política de educação profissional integrada ao EM foi a criação do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, tendo como foco o fortalecimento e implantação do EMI nos sistemas estaduais.

Outra relevante medida adotada nesse período, com o propósito de consolidar juridicamente a educação profissional integrada ao EM, incorporando na LDBEN/96 os termos do Decreto nº 5.154/2004, estabeleceu-se por meio da edição da Lei nº 11.741, de 16 julho de 2008, alterando os dispositivos da LDBEN 9.394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da EPTNM, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica³⁹.

Assim, após quatro anos, a LDBEN/96 incorporou o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004, alterando substancialmente o Capítulo III do Título V (art. 36, 37, 39, 41 e 42), que passou a ser denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica”, conforme proposto no PDE, expressando uma mudança conceitual na orientação

³⁹ Essa alteração na LDBN/96 constava como uma ação prevista no PDE, a partir da constatação de que “A educação profissional integrada em especial ao Ensino Médio é a que apresenta melhores resultados pedagógicos ao promover o reforço mútuo dos conteúdos curriculares, inclusive na modalidade a distância” (Brasil, 2007, p. 34).

político-pedagógica, bem como garantindo legalmente a articulação na forma integrada:

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

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

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (Brasil, 2008a).

Como corolário dessa política e concretização do Decreto nº 6.095/2007, em 29 de dezembro de 2008, foi promulgada a Lei nº 11.892/2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A rede foi então constituída por IFs, CEFETs, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Dom Pedro II, definidas como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas, com natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Brasil, 2008b).

A Lei nº 11.892/2008 foi além do que previa o Decreto nº 6.095/2007, ao incorporar os princípios do documento base do EMI e a sustentação legal das proposições estabelecidas no Decreto nº 5.154/2004. Como objetivo da RFEPCT, foi estabelecida a prioridade de oferta de 50% (cinquenta por cento) do total das matrículas, na EPTNM, prioritariamente, na forma integrada, ou seja, no EMI. Além disso, o cumprimento mínimo de 20% de suas vagas para cursos de licenciatura,

bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica. Outra introdução importante estabelecida pela Lei nº 11.892/2008 se refere à finalidade da RFEPCT em “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior”, o que representa uma ruptura em relação ao modelo das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais vigentes até então.

Isso implica compreender que a RFEPCT se constitui pela diversidade na oferta de cursos e níveis de ensino, tendo como guisa balizadora o EMI. Desse modo, seja pela estrutura de oferta, seja por seus fundamentos, o novo modelo institucional estabelecido demarca uma posição contra hegemônica ontológica, epistemológica e ético-político quanto à finalidade educativa da RFEPCT, com vistas a promover o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, ao propor a superação da instrumentalização meramente técnica.

No entanto, a RFEPCT estabelecida pela Lei nº 11.892/2008 congregou uma heterogeneidade de instituições, engendradas em “uma memória secular”. Algumas dessas instituições tinham décadas de existência, com projetos educacionais sedimentados, enquanto outras eram recém-criadas. Outra diferença se estabelecia no nível de atuação dessas instituições, congregando tanto aquelas que ofertavam cursos superiores quanto as que se ocupavam restritamente com a EPTNM. Na concepção de Frigotto (2018),

Esta junção de tempos, se tem potencialidades educativas marcadas pela experiência e sedimentação, também tem o complicador da natureza dessa memória e de como juntar tempos com história e cultura tão diversas e mudança de institucionalidade e criar uma nova identidade (Frigotto, 2018, p. 132).

Outros fatores que dificultam a construção de uma identidade institucional sólida da RFEPCT se estabeleceram pelo próprio processo de constituição legal, amparados na verticalização, na interiorização e na organização pluricurricular; esses princípios legais, previstos na Lei de criação da RFEPCT, embora sejam determinantes no processo de democratização da educação, corroboram a configuração muito diversa de cada instituição que compõe a rede.

Outrossim, apesar do novo modelo institucional demarcar uma posição contra-hegemônica, expressando-se nas finalidades educativas da RFEPCT, sua

constituição heterogênea, marcada por histórias e culturas institucionais diversas, organização pluricurricular e multicampi, contribui para a manutenção dessa heterogeneidade, dificultando a consolidação da identidade institucional de uma “rede” (Minghelli, 2015).

Em suma, as ações que articulam a política pública de educação profissional e tecnológica ao plano de desenvolvimento do país, desdobradas entre os anos 2007 e 2008, determinaram a consolidação política e conceitual do EMI, fortemente impulsionada pela expansão da RFEPCT, demonstrando a recuperação do Estado em viabilizar um projeto de desenvolvimento sustentável, que garanta os direitos sociais. Nesse sentido, Ramos (2014) considera que:

O planejamento da oferta educacional profissional e tecnológica frente às medidas de geração de emprego e renda e de forma articulada às tendências produtivas das regiões é uma marca forte da política de expansão da educação profissional e tecnológica nesse governo (Ramos, 2014, p. 80).

Apesar dos avanços promovidos, restava ainda a revisão das DCNEPNM e do próprio EEM, de modo a incorporar as inflexões estabelecidas pela nova política de educação profissional e tecnológica, explicitamente introduzidas pela Lei nº 11.741/2008. No entanto, o debate que se instaurou no CNE novamente “ignorou a particularidade da introdução da alternativa formação integrada ao lado das formas concomitante e subsequente de articulação entre Ensino Médio e educação profissional” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 20); mantiveram-se intactos os pressupostos da Teoria do Capital Humano, ressignificados pela vertente da empregabilidade na sustentação das DCNEPTNM dentro da lógica do neotecnicismo.

Mais uma vez, figura como relator das DCNEPTNM José Aparecido Cordão, escaldando o discurso das competências e os princípios do Decreto nº 2.208/97 na construção de novas diretrizes. Assim, a proposta do Parecer Cordão (Brasil, 2010), foi tecida na defesa de que as orientações quanto às DCNEPTNM “já se encontram claramente delineados nos documentos produzidos por este Conselho sobre a matéria”, visto que, nesse momento, a finalidade de um novo Parecer seria apenas para “explicitar orientações complementares em relação a eventuais pontos de

divergência de interpretação”, a partir da edição da Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2010).

No âmbito do EMI, o Parecer Cordão reiterou sua premissa de sustentação na simultaneidade entre EM e educação profissional, destacando que: “a Educação Profissional, por seu turno, não deve concorrer com a Educação básica do cidadão”, compreendendo que a “Educação Profissional é complementar, mesmo que oferecida de forma integrada com o Ensino Médio”⁴⁰. Nessa perspectiva, ao analisar o novo art. 39 da LDBEN, introduzido pela Lei nº 11.741/2008, o relator enfatiza que a nova concepção de educação profissional e tecnológica “situa-se na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho”, diante da modificação “no atual mundo do trabalho”; nas palavras do relator,

Essa nova situação determina a emergência de um novo modelo de educação profissional centrado no desenvolvimento de competências profissionais por eixo tecnológico. Torna-se cada vez mais essencial que o técnico de nível médio tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir seus próprios itinerários de profissionalização, com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva (Brasil, 2010, p. 17).

A partir daí, o relator dedica várias páginas para explicitar os fundamentos desse novo modelo de educação profissional, amparando-se na “CHAVE” como proposta curricular, como demonstra o trecho em destaque:

[...] clarificou-se a “CHAVE” que abre a porta para o entendimento do conceito de competência profissional, como sendo o desenvolvimento da capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, ‘Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções’ (sigla “CHAVE”), para responder, de forma criativa, aos novos desafios da vida cidadã do trabalhador (Brasil, 2010, p. 20).

De acordo com Ciavatta e Ramos (2012, p. 20),

A visão da educação como chave para algum lugar não é nova. Incluem-se chave para o futuro, para o desenvolvimento, para o crescimento, para um mundo melhor, para o sucesso profissional. Expressões como essas fazem parte do senso comum. Trata-se, portanto, de uma metáfora reificadora do poder econômico e social da educação tão difundido pela Teoria do Capital Humano nas décadas de 1950 a 1970, e, por isto mesmo, bastante sedutora.

⁴⁰ O relator toma por base o art. 36-A da LDBEN/96.

Em suma, o que se constata no Parecer Cordão é o discurso renovado da pedagogia das competências na manutenção da concepção que orientou as reformas educacionais, em especial as DCN, na década de 1990, reconfigurado a partir das novas demandas do universo ideológico neoliberal e pós-moderno, que fundamentam as DCNEPTNM na noção de competências para a laborabilidade e empregabilidade.

Contrária à postura adotada pelo MEC em 2005 - que simplesmente ratificou o conteúdo do Parecer nº 39/2004, sinalizando concordância com seus pressupostos - dessa vez, a SETEC se sensibilizou com as mobilizações da comunidade educacional e dos movimentos sociais, instituindo um grupo de trabalho que elaborou uma contraproposta (Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate)⁴¹ ao Parecer Cordão, apresentada ao CNE pelo MEC. A contraproposta se constituía de diretrizes gerais fundamentadas na concepção inscrita no documento base do EMI de 2007, divergindo categoricamente da proposta no Parecer Cordão; além disso, indicava a retirada do Parecer Cordão e da Resolução da pauta do CNE.

Ressalta-se que a mobilização da comunidade educacional e das entidades de classes teve um papel crucial na contestação do Parecer Cordão, pressionando o CNE a debater democraticamente o documento, o que resultou na realização de consultas públicas e na discussão do Parecer no Seminário da Educação Profissional e Tecnológica promovido pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) da RFEPCT e pela ANPED. Isso expressa, ainda que dentro dos limites de uma “democracia restrita”, um embate aberto de disputas de interesses entre as classes divergentes da sociedade, o que “reforça o fato de haver a conciliação de interesses num bloco no poder apoiado por uma frente política policlassista e com projeto específico” (Pelissari, 2018, p. 243).

A síntese desse embate de correlação de forças instaurado entre a comunidade educacional, CONIF e ANPED, em oposição à orientação que vigorava no CNE, resultou em modificações importantes, expressas no Parecer CNE/CEB

⁴¹ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RPy3ZfvG3cRjFyMRvXp3LnR/?format=pdf>

nº 11/2012⁴² e ratificadas na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, representando determinadas concessões na correlação de forças em disputa; no entanto, tais modificações não foram capazes de demarcar uma oposição explícita à concepção de competências e à estrutura orquestradas pelas DCNEPTNM da década de 1990, resultando em um documento híbrido, concatenando perspectivas ontológicas, epistemológicas e pedagógicas distintas, conforme se observa em um trecho do Parecer 11/2012:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, portanto, devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e **politécnica**. As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, **iniciativa própria e espírito empreendedor**, bem como capacidade de visualização e **resolução de problemas** (Brasil, 2012a, p. 8, grifos da autora).

O trecho supracitado evidencia o conteúdo que permeia todo o documento, a tentativa de incorporar distintas concepções pela justaposição de expressões e conceitos de perspectivas divergentes, o que tende a suprimir o embate teórico e político, resultando em um documento eclético, que não representa um compromisso com o enfrentamento da histórica dualidade educacional; ao contrário, tende muito mais à cooptação de setores progressistas e ao processo de despolitização da sociedade. Isso se revela também como expressão do projeto desenvolvimentista conciliatório, próprio do contexto histórico-político do período, que, no campo educacional, se caracteriza pelo ideário pós-moderno, tendo como traço fundamental o ecletismo enquanto teorização filosófica e social. Para Pelissari (2018, p. 202),

Criou-se, assim, um referencial curricular contraditório, que, do ponto de vista pedagógico, distancia-se de uma coesão entre a

⁴² O Parecer apresenta um resgate histórico do debate instaurado, justificando a reorientação dos trabalhos e busca “identificar pontos de consenso a partir dos quais seria possível encontrar uma solução satisfatória para todos os envolvidos”.

formação geral e o ensino técnico, além de enfraquecer a política do EMI. Mais do que isso, as conclusões apontam para o fato de a política curricular ter marcado o hibridismo verificado nesse momento das transformações.

Esse hibridismo presente no Parecer acentua-se na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, mesclando conceitos da concepção histórico-crítica à pedagogia das competências, como se ambas constituíssem a mesma perspectiva epistemológica, como é possível observar no trecho da DCNEPTNM que descreve a finalidade da EPTNM: “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (Brasil, 2012b). Ora, por um lado, essa justaposição de termos de matrizes filosóficas distintas deturpa o postulado teórico de sustentação do EMI; por outro, introjeta a associação da concepção de competência como uma proposta contra-hegemônica, difundindo no ideário educacional a percepção de que determinadas concepções são absolutamente consensuais.

Ainda que as DCNEPTNM nº 06/2012 não apresentem a concepção de competências de forma central, quando comparadas às DCNEPTNM nº 04/99, essa concepção se inscreve nas finalidades e nos princípios que orientam a educação profissional, concorrendo, de forma unilateral, com as premissas contra-hegemônicas; ademais, de forma implícita, inscreve-se em outros trechos da Resolução, o que induz a uma percepção equivocada de ruptura com as orientações até então hegemônicas, quando, na realidade, há uma ininterrupta. Portanto, tal concepção se revela ainda mais insidiosa pela cooptação de termos e conceitos provenientes do referencial teórico-crítico comprometido com a construção de um projeto de formação integrada.

Outro fator que incide de forma implícita e que revela a lógica da flexibilização e massificação do EMI presente nas DCNEPTNM nº 06/2012 refere-se ao incremento da EaD, como se lê no trecho abaixo:

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

A incorporação da EaD na EPTNM já constava no Parecer Cordão (Brasil, 2010), apoiada na regulamentação estabelecida pelo Decreto nº 5.622/2005, e se manteve no Parecer CNE/CEB nº 11/2012. É possível interpretar que tal inserção se deva ao movimento de adequação às políticas de expansão educacional quantitativas, em consonância ao atual padrão de acumulação do capital, que condicionam o papel da escola estritamente às demandas do mercado.

Do mesmo modo, as formas hegemônicas de oferta da EPTNM, fortemente demarcadas nas DCNEPTNM nº 04/99, mantiveram-se intactas, mesmo tendo maior notoriedade, ao menos no capítulo da organização curricular, a forma integrada. Nessa direção, a organização curricular proposta enfatiza a forma integrada, com a organização do currículo em três núcleos: tecnológico, politécnico e básico. O núcleo tecnológico compreende os métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos; o politécnico, destinado à integração curricular, caracteriza-se pela articulação integrada entre o núcleo tecnológico e o núcleo básico, compreendendo os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social; o básico se caracteriza pelos conhecimentos vinculados à educação básica (Brasil, 2012b).

A proposta de organização curricular estabelecida nas diretrizes visava à superação da fragmentação curricular, por meio da integração entre os conteúdos propedêuticos e técnicos, com vistas a uma formação *omnilateral* e politécnica⁴³, preceitos assinalados no documento base do EMI de 2007, representando um avanço conceitual para a efetivação de um currículo integrado. Outro avanço conceitual é a definição do trabalho "como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular". A definição de tal categoria se contrapõe à mera instrumentalização para atender exclusivamente ao mercado de trabalho, assinalando-se em uma proposta educativa que proporcione a apropriação do

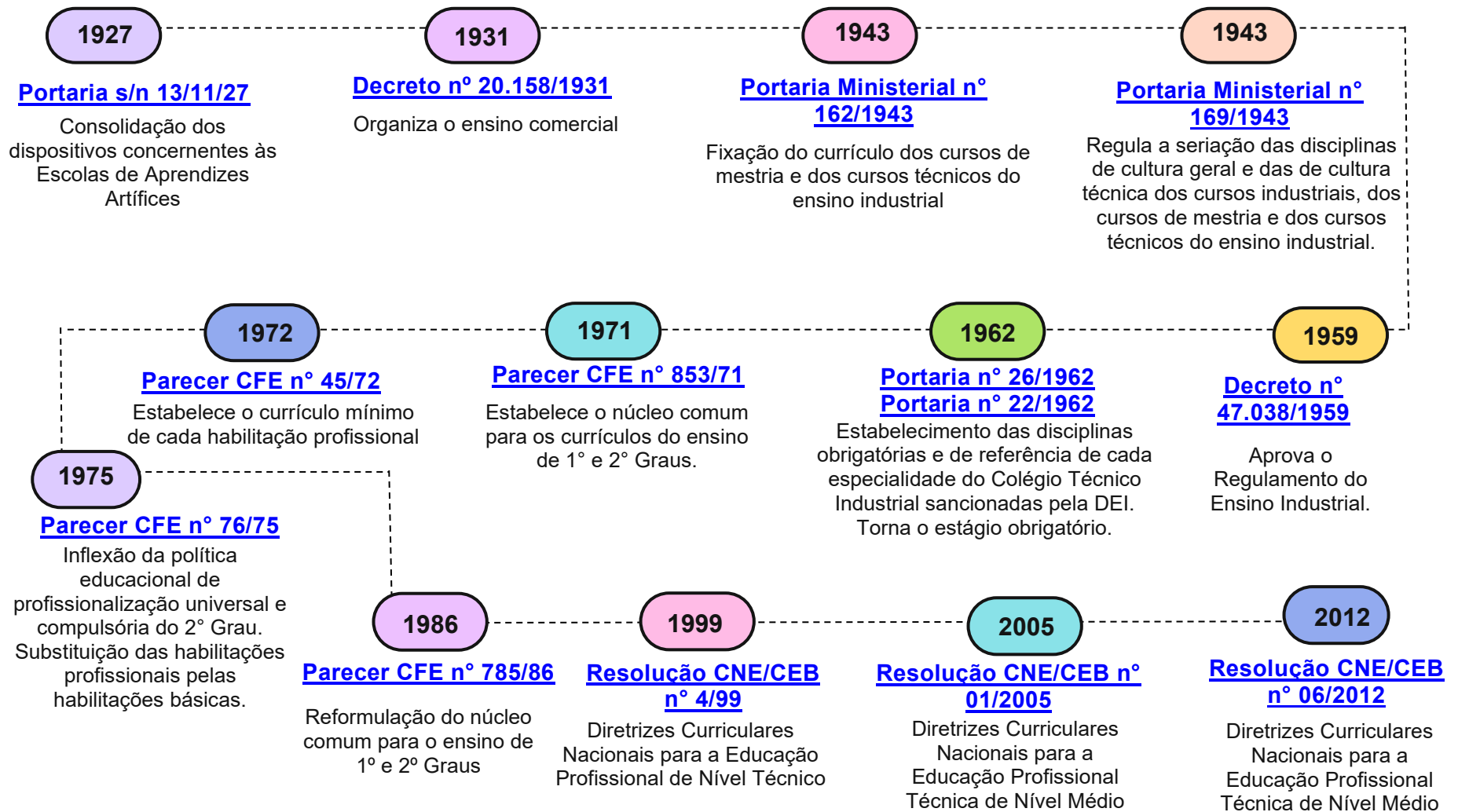
⁴³ A primeira diz respeito à formação integral e completa do ser humano em todas as suas dimensões; a segunda se refere ao domínio intelectual da prática, ou seja, uma formação que proporcione condições para os educandos compreenderem os fundamentos do mundo do trabalho, o processo produtivo e tomar decisões de forma consciente e autônoma.

saber científico-tecnológico e histórico-crítico, possibilitando a participação no processo produtivo e na vida social e política.

Por fim, as pequenas concessões e avanços conquistados nas orientações da política curricular da EPTNM, ainda que não expressassem uma ruptura com a lógica das competências, mantendo “intactos os interesses da burguesia industrial no âmbito da educação profissional” (Pelissari, 2018), representou uma inflexão ao debate e a tentativa de se afirmar os pressupostos do EMI.

Como síntese da discussão desenvolvida na presente seção, a Figura 7, a seguir, apresenta uma linha do tempo das principais normativas curriculares da EPTNM discutidas:

Figura 7 - Linha do tempo das normativas curriculares da EPTNM



Fonte: Elaborado pela autora.

3 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E A SUSTENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA RFEPCT

A história demonstra que as transformações da produção, assinaladas pelo toyotismo com a introdução de novas tecnologias de informação e práticas gerenciais, determinaram, de modo contundente, as formas de contratação e de gestão da força de trabalho, promovendo uma profunda alteração na relação entre capital e trabalho. Nesse contexto, o processo de internacionalização da economia, ideologicamente incutido como o estreitamento das barreiras e das diferenças culturais e econômicas, é amplamente difundido, em diferentes espaços, como um fenômeno essencialmente moderno, que requer um outro tipo de trabalhador, flexível e resiliente, capaz de se adaptar às constantes mudanças do mercado. Assim, o Estado é conclamado a reformar as relações entre capital e trabalho em nome dos novos tempos, visando à formação de uma nova racionalidade produtiva, que seria de interesse geral.

Nesses termos, as políticas educacionais são hegemonicamente formuladas pelo capital, por meio de suas principais agências reguladoras. Todavia, essa não é uma relação linear, mas sim dialética, face ao embate que se trava na sociedade, representado pelos movimentos de resistência que se contrapõem fortemente aos ataques do governo à educação pública.

Embora a discussão sobre o EM não seja algo novo no Brasil, o agravamento das relações de apropriação e dominação do capital ganhou maiores contornos nos últimos anos, intensificando o debate sobre a finalidade e a concepção de EM, sob o argumento de um projeto flexível e atrativo aos jovens, diante das novas possibilidades de mediação pedagógica pelas tecnologias de informação e comunicação.

Na esteira desse debate, se inserem dois projetos societários de EM: um do grupo do setor privado, que defende a flexibilização do currículo em detrimento da rigidez do percurso disciplinar; o outro, do grupo de entidades, intelectuais e educadores, que, historicamente, sustenta a proposta de um EM unitário, que possibilite a plena formação humana (Kuenzer, 2017).

Como expressão dos interesses do grupo do setor privado, em 2012, foi concebido o projeto de Lei nº 6.840/2013, apresentado pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) e construído na Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). Dentre as justificativas apontadas pela CEENSI para implementação da Reforma do Ensino Médio, destaca-se a “falta de interesses dos jovens”, indicando como causa o anacronismo do currículo do EM, definindo-o como “ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos” (Brasil, 2013, p. 8).

Em síntese, o projeto propunha: a progressiva ampliação da jornada escolar; o aumento da carga horária anual mínima para 1.400 horas; a organização curricular por áreas do conhecimento; a organização curricular do 3º ano por diferentes opções formativas, com ênfase em uma das quatro áreas do conhecimento ou em uma formação profissional, sob escolha dos estudantes. O PL também previa o estabelecimento de uma base nacional comum, destacando como prioridade o ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, o estudo do mundo real físico e natural, da realidade social e política, a oferta de uma língua estrangeira, além daquela já adotada na parte diversificada do currículo. Por fim, propunha que a formação de professores se incorporasse à organização curricular por áreas do conhecimento, como previstas nos currículos do EM (Brasil, 2013).

A discussão do PL passou por audiências públicas, seminários estaduais e um nacional, por cerca de 17 meses, contemplando a participação das entidades empresariais ligadas ao “Movimento Todos pela Educação”, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), entidades de pesquisadores e docentes, ANPED e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Após intenso embate e severas críticas à proposta, produziu-se um substitutivo que congregava alterações importantes ao texto inicial. A proposta de um substitutivo avançou pela atuação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, no embate de correlação de forças travadas com o empresariado e com frações do CONSED (Silva; Krawczyk, 2016).

O substitutivo se distanciava do PL original proposto pelo empresariado, promovendo diversas alterações, tais como: as opções formativas concebidas para

o 3º ano como alternativas de aprofundamento; retirava a obrigatoriedade da jornada em tempo integral; estabelecia que a base nacional comum contemplaria as quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) articulando-as ao trabalho, ciência, tecnologia e cultura; adotava tratamento disciplinar às áreas do conhecimento e para a formação dos professores, de modo que os cursos de licenciatura deveriam se organizar pelo desdobramento disciplinar da base curricular (Brasil, 2014a). Esse substitutivo foi aprovado na comissão especial em dezembro de 2014; todavia, diante do movimento de *impeachment* de Dilma Rousseff, iniciado em 2015, e das forças dos reformadores empresariais, essa proposta nunca foi ao plenário.

Insatisfeito com o substitutivo, o CONSED, fortemente alinhado às demandas do empresariado, estabeleceu um novo grupo de trabalho para discutir a Reforma do Ensino Médio. Disso resultou a construção de um novo substitutivo para o PL, de autoria do CONSED, sendo apresentado ao MEC e ao CNE em março de 2016.

No contexto de golpe jurídico-parlamentar-midiático, transvestido de *impeachment*, em 31 de agosto de 2016 tomou posse o governo ilegítimo de Michel Temer (2016-2018), que impôs à sociedade brasileira medidas austeras de desregulamentação, intensificando a redução do papel do Estado e dos direitos sociais em nome da lógica do mercado financeiro. De acordo com Boito (2018), o golpe de 2016 representou a restauração da hegemonia do capital internacional e da fração da burguesia brasileira a ele integrada, que, por meio da operação “Lava Jato” - instrumentalizada por uma instituição do Estado capitalista, o judiciário - no ímpeto de combater a “corrupção”, congregava destruir a hegemonia que a burguesia interna dispunha nos governos petistas. Assim, a instrumentalização da operação “Lava Jato” - pela grande burguesia associada e a alta classe média - sob o discurso de combate à corrupção, na verdade, era para combater as grandes empresas nacionais e a política neodesenvolvimentista (Boito, 2018).

Importa reconhecer que, dentro dos limites impostos pelo neoliberalismo, os governos petistas se assinalaram por uma política neodesenvolvimentista, estimulando o crescimento econômico pela intervenção do Estado na economia, afastando-se parcialmente da política do Estado Mínimo. No entanto, dentro dos limites estabelecidos pelos interesses do grande capital, a sustentação dessa

política neodesenvolvimentista “tinha um encontro marcado com a crise” (Boito, 2018, p. 266).

O agravamento das contradições entre essa política e o modelo econômico neoliberal, já presentes no início dos governos petistas, instalou-se de forma mais contundente no segundo mandato de Dilma Rousseff, culminando em uma crise política que levou a sua destituição do cargo de presidente da República. Para Boito (2018), essa crise foi provocada pela ofensiva política da grande burguesia associada, que se mobilizou para restaurar a hegemonia da qual usufruiu na década de 1990, contando com o apoio ativo da fração superior da classe média conservadora, insatisfeita com a política social dos governos petistas, que sentia seu *status* social privilegiado ameaçado (Boito, 2018).

Em suma, o engendramento da crise política brasileira é expressão da retomada dos interesses do sistema imperialista, que, sob o modelo econômico neoliberal, intensificou a dependência estrutural de internacionalização ao capital estrangeiro. Nessa conjuntura, retomou-se a costumeira ladainha do Consenso de Washington e a agenda das reformas neoliberais do Estado brasileiro foi restaurada na implementação de um novo ajuste fiscal, previdenciário e administrativo, como alternativa para o país sair da “crise”.

O avanço da política econômica neoliberal, sob a hegemonia do capital internacional e da burguesia brasileira a ele integrada, se expressou em um conjunto de reformas com o objetivo de reduzir o papel do Estado e dos direitos sociais mediante o discurso de superação da crise. A expressão mais contundente dessa retomada da política econômica neoliberal se evidencia no programa “Ponte para o Futuro”, publicado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) ainda em 2015, que serviu de base para o governo de Michel Temer (2016-2018). Sob a premissa de “preservar a economia brasileira e tornar viável o seu desenvolvimento”, o programa indicava que a saída para a crise se daria pela adoção de uma reforma fiscal, o estabelecimento de um limite para os gastos primários, privatizações, reforma trabalhista e previdenciária.

Divergindo da política econômica neodesenvolvimentista dos governos anteriores, as reformas implementadas pelos governos que sucederam ao Golpe de 2016 se caracterizaram pela redefinição do papel do Estado como regulador das relações econômicas e promotor da livre concorrência. Assim, evidencia-se a

ascensão da hegemonia econômica neoliberal, com o estabelecimento de condições institucionais, jurídicas e econômicas que promoveram o desmonte dos direitos sociais e trabalhistas.

Dentre as principais reformas aprovadas de maneira apressada, predominantemente instituídas por Medidas Provisórias e Decretos, destacam-se:

a) a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016⁴⁴, que instituiu o teto de gastos, congelando por 20 os investimentos do governo federal, especialmente, na saúde e na educação;

b) a Reforma Trabalhista sancionada pela Lei nº 13.467/2017, que alterou substancialmente a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), flexibilizando as contratações e precarizando as relações de trabalho, sob a possibilidade de contratação de trabalho intermitente e *home office*; enfraquecimento dos sindicatos pela não obrigatoriedade de contribuição sindical; relativização e anulação de direitos trabalhistas e a permissão da terceirização irrestrita, a partir da aprovação da Lei nº 13.429/2017;

c) a Reforma da previdência, tramitada inicialmente pela PEC 287/2016, editada e aprovada pelo governo de Jair Bolsonaro, por meio da EC 103/2019, que estabeleceu a obrigatoriedade de idade mínima para requerimento da aposentadoria e elevou o tempo de contribuição, além de reduzir o valor dos benefícios.

Nessa direção, o novo marco legal do Saneamento Básico, instituído pela Lei nº 14.026/2020, ao fomentar a abertura do setor para a iniciativa privada pela livre concorrência, também representou as investidas do capital sob um direito social.

Cabe ressaltar que o conjunto de reformas empreendidas após o Golpe de 2016 converge com as recomendações do BM expressas no relatório⁴⁵ intitulado *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (BM, 2017), quanto à sustentabilidade fiscal do país. No relatório, o BM elenca os grandes entraves para garantir a sustentabilidade fiscal: a massa salarial do

⁴⁴ Chamada de “Novo Ajuste Fiscal pelo Governo Federal”, limitou as despesas primárias da União aos gastos do ano anterior corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), por 20 anos.

⁴⁵ Foi encomendado no final do governo Dilma Rousseff, pelo então ministro da Fazenda, Joaquim Levy.

funcionalismo público; regime de compras e licitações públicas; sistema previdenciário impagável; os programas de assistência social; as despesas e a ineficiência na educação e na saúde; e as políticas de apoio ao setor privado na criação de empregos. A partir desse diagnóstico, o BM indicou como “remédio para a crise” a implementação de um regime de austeridade fiscal (adoção do teto de gastos) e amplas reformas, uma vez que, segundo o BM, o problema se encontra na ineficiência da gestão dos recursos públicos e não na insuficiência.

No que concerne à educação, o relatório apresentado responsabiliza os docentes pela qualidade da educação⁴⁶ e pela ineficiência dos gastos públicos em educação, indicando como alternativa para sustentabilidade dos gastos fiscais a redução do número de docentes⁴⁷, acompanhada da elevação do número de estudantes por turma, redução do piso de 25% em educação e privatização do ensino superior.

As recomendações do BM para a educação básica brasileira coadunam com a contrarreforma do EM, inicialmente imposta por meio da MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, que subordinou essa etapa da educação básica às demandas imediatas do mercado. Vale lembrar que a MP nº 746/2016 atropelou o projeto de Lei nº 6.840/2013, negligenciando os elementos alterados pelo substitutivo, congregados no processo de discussão do PL e sistematizadas pela CEENSI, em 2014, passando a incorporar a proposta do texto apresentado pelo CONSED.

Outrossim, a imposição da reforma por meio de MP revela a tomada de posição dos interesses das entidades privadas e dos reformadores ligados ao CONSED, que não haviam encontrado consenso na tramitação do PL 6.840/2013 e, portanto, estabeleceram um projeto paralelo, apresentado ao MEC e ao CNE. De acordo com Cunha (2017), o estabelecimento da reforma por meio de uma MP se tratava de uma reedição da política educacional discriminadora do período de FHC, coordenada por Maria Helena Guimarães de Castro, que retornava para a Secretaria Geral do MEC com o governo Temer (2016-2018):

A concepção da Medida Provisória nº 746/2016 é de sua autoria, evidenciada na separação entre o Ensino Técnico e o Ensino

⁴⁶ Os ataques à classe docente reverberam nas ações de movimentos como Escola Sem Partido e nas tratativas futuras do governo Bolsonaro de desmoralizar a educação pública e seus servidores.

⁴⁷ “A redução do número de professores por meio da aposentadoria poderia ajustar as razões a níveis eficientes no ensino fundamental até 2027 e, no Ensino Médio, até 2026” (BM, 2017, p. 129).

Médio, apartação dissimulada nos itinerários formativos específicos — quatro propedêuticos e um terminal. Retorna, assim, a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros (Cunha, 2017, p. 379).

Como ocorreu nas reformas de 1990, o governo negligenciou o debate com os educadores e pesquisadores da área e movimentos sociais, optando, mais uma vez, pelo caminho da imposição, antes estabelecida por meio de Decreto e agora por MP. Tal medida inapropriada, que culminou nas reformas educacionais, representou uma reedição nefasta das reformas implementadas na década de 1990, seguindo à risca o receituário indicado pelo capital.

Amparado no discurso da necessidade de mudança da escola pública em consonância com as perspectivas da sociedade contemporânea, sob forte apelo midiático e despido de qualquer discussão com os profissionais da educação, o Estado impôs a contrarreforma do Ensino Médio, justificando que:

Atualmente o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEBRAP, com o apoio da *Fundação Victor Civita – FVC*, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (Brasil, 2016a).

Na mensagem enviada à Presidência da República pelo então ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho (2016-2018), na exposição de motivos, alega-se que os problemas do EM são decorrentes da composição curricular, marcada pelo número excessivo de disciplinas, “uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas”. Logo, a solução estabelecida por meio da reforma foi flexibilizar a formação, a fim de torná-la mais atrativa aos jovens e capaz de desenvolver competências necessárias ao mercado de trabalho.

A tese sustentada pelos reformadores se ampara na necessidade de adequar a escola “aos novos tempos”, como se fosse uma instituição obsoleta e desprezada das relações materiais de produção; além disso, atribuem à escola a responsabilidade pelo crescente desemprego. De acordo com o grupo BM, o nível elevado de desemprego, principalmente entre os jovens, se estabelece devido à

incapacidade dos sistemas de educação em formar jovens com as competências correspondentes à necessidade do mercado de trabalho (Bird, 2011).

Para além da aparência dos fenômenos, é importante reforçar que a escola não é uma instituição redentora das mazelas produzidas pelo capital, bem como o desemprego também não é resultado da falta de capacitação correlatas às demandas do mercado, oposto a isso, no modo de produção capitalista. Nas palavras de Braverman (1987, p. 326),

[...] o desemprego não é uma aberração, mas parte necessária do mecanismo de trabalho do modo capitalista de produção. É continuamente produzido e absorvido pela energia do próprio processo de acumulação. E o desemprego é apenas parte contada oficialmente do excedente relativo da população trabalhadora necessária para a acumulação do capital e que por sua vez é produzida por ele.

Isso significa que, no modo capitalista de produção, o desemprego não é um acidente e sim imperativo para a manutenção de um exército de reserva e acumulação do capital. Então, para os reformadores, caberia à escola assegurar as condições necessárias para uma formação alinhada às demandas do sistema produtivo atual e, conseqüentemente, a promoção da inclusão socioprodutiva desses indivíduos. Assim, o que se vê, por meio de argumentos discutíveis, é o Estado reafirmar, com uma roupagem supostamente nova, uma repetição anacrônica das propostas liberais, em que a igualdade de acesso se traduz na responsabilização dos indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso.

Do mesmo modo, a idealização do papel da escola também convém enquanto instrumento ideológico de alienação, ao mistificar a realidade material e camuflar o antagonismo de classes. Isso se torna explícito na sustentação dos argumentos para a contrarreforma do EM, despida de historicidade e confrontação com a realidade educacional brasileira, omitindo-se questões relativas às condições materiais de produção e manutenção da escola pública. Diante disso, apesar do dissenso e das diversas críticas quanto ao caráter impositivo e inadequação da proposta à realidade educacional brasileira, o texto da MP converteu-se na Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, instituindo a contrarreforma do EM e orientando a elaboração de outros dispositivos legais.

Em suma, as mudanças estabelecidas pela Lei 13.415/2017 podem ser agrupadas em duas grandes áreas - uma concernente à carga horária e outra à organização curricular - as quais, conseqüentemente, se desdobram na determinação de outros preceitos da contrarreforma. Essa definição encontra fundamento ao delinear-se o tecido estrutural da contrarreforma, visto que o apoio à implementação do “Novo Ensino Médio” pelo BM⁴⁸ compreende duas áreas principais: a operacionalização da reforma curricular, que consiste na flexibilização do currículo; a expansão do número de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), com o objetivo de atingir 25% das matrículas do EM nessas escolas até 2024, com foco naquelas com alto grau de vulnerabilidade socioeconômica.

Diante disso, o primeiro ponto a ser destacado é a carga horária do EM. Nesse aspecto, a Lei nº 13.415/2017 determina a ampliação progressiva da carga horária anual de 800h para 1.400h anuais, estabelecendo o prazo de cinco anos para a implementação, nos sistemas de ensino, da carga horária total mínima de 2.400 horas para 3.000 horas. A elevação da carga horária se relaciona com outras mudanças promovidas pela lei, como a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituída pela Portaria nº 1.145/16 e normatizada pela Portaria nº 2.116/2019. De acordo com a política do EMTI, a adesão dos estados é voluntária, porém as escolas devem atender a alguns critérios de elegibilidade, tais como a vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino e a existência de infraestrutura básica. A outra mudança operada pela Lei e que tem relação com a expansão da jornada do EM se refere à possibilidade do estabelecimento de parcerias com instituições públicas ou privadas para realização de cursos por “por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias” (Brasil, 2017a).

Essas mudanças coadunam com as orientações do BM quanto à mercantilização da educação por meio da atuação de grupos privados, dadas as condições de precarização das escolas públicas que atendem aos que vivem do trabalho. Há a possibilidade de estados não terem condições estruturais para ampliar o tempo de permanência dos jovens na escola, recorrendo, assim, às

⁴⁸ O acordo entre o governo federal e o BM, assinado em 24 de maio de 2018 e com vigência até 2023, previa a destinação de US\$ 221 milhões para programas e ações de implementação do “Novo Ensino Médio”.

parcerias. Da mesma forma, constata-se que a lógica da expansão da jornada do tempo escolar para o EM se constitui em medidas que concebem a escola enquanto promotora da equiparação social, do alívio da pobreza, consagrando, de forma contundente, a política do BM em administrar a pobreza.

A outra mudança radical promovida pela contrarreforma consiste na flexibilização curricular, instituindo percursos formativos diversos e dicotômicos que reverberam na alteração de outros dispositivos de sustentação do EM e até mesmo em sua finalidade. Segundo Kuenzer (2027, p. 337),

O princípio da flexibilização curricular, que organiza a reforma do Ensino Médio levada a efeito pela Lei nº 13.415/2017, insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva.

Sob a justificativa de promover a “construção dos projetos de vida” da juventude e “enxugar” o excessivo número de disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes”, a Lei institui a organização curricular por áreas do conhecimento, o que antes se configurava apenas nas orientações das diretrizes curriculares da educação básica⁴⁹, passando a integrar o texto da LDB. Desse modo, em seu art. 35-A, a Lei estabelece que a BNCC será composta pelas seguintes áreas do conhecimento: I - Linguagens e suas Tecnologias; II - Matemática e suas Tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2017a).

Importa reconhecer que a concepção de uma base comum já configurava o texto do art. 26 da LDBEN 9.394/96, que se manteve com a promulgação da Lei nº 13.415/2017. No entanto, a partir da contrarreforma, essa base comum, denominada BNCC do Ensino Médio, passa a configurar uma política de gerencialismo da educação sob a gestão do currículo (Dourado; Siqueira, 2019).

⁴⁹ “[...] romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Brasil, 2013, p. 183).

Posteriormente definida pela Resolução MEC/CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, a BNCC do Ensino Médio se constitui em um instrumento de regulação do conhecimento pela medição em larga escala, em que as habilidades desenvolvidas poderão ser apreendidas, medidas e avaliadas. Desse modo, a estruturação e a operacionalização do currículo do “Novo Ensino Médio” (NEM) se ancora em um processo de gerencialismo da educação por meio da padronização dos currículos aos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). De acordo com Saviani (2019, p. 258),

[...] de fato, na situação atual, os rumos dos sistemas educativos vêm sendo traçados em termos globais por instituições como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE e o BID, que vêm impondo a todos os países avaliações padronizadas, tendo como subproduto o estímulo à meritocracia e à competição entre as instituições escolares para se posicionar nos rankings decorrentes das referidas avaliações que, por sua vez, reduzem os currículos aos conteúdos mínimos, definidos segundo os interesses do mercado.

Estruturada pelas competências específicas de cada área do conhecimento e habilidades (codificadas) que deverão ser mobilizadas no processo de “aprendizagem”, a BNCC representou o apogeu da lógica instrumental pragmática e utilitarista, deslocando o trabalho pedagógico de socialização do conhecimento sistematizado, para os métodos e processos de aprendizagem. Assim, na organização curricular voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, a socialização do conhecimento sistematizado é secundarizada, em virtude da capacidade de se recorrer a esses elementos para a realização do que se projeta. Então, condiciona-se a formação humana ao mero treinamento, buscando adaptar o indivíduo para condições de competição e incertezas, para a exploração no regime de acumulação flexível.

Nessa direção, ao instituir a BNCC do Ensino Médio, a legislação opera um feito inédito nas políticas educacionais brasileiras, estabelecendo um limite máximo para a carga horária de formação geral: “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017a). Dessa forma, o piso mínimo de 2.400h da

formação geral básica (FGB) passa a vigorar como teto máximo de 1.800h. Quanto à composição curricular da BNCC, a Lei define que:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017a).

Do mesmo modo, ao adotar uma organização curricular pautada em áreas do conhecimento, a nova redação dada pela lei à LDBEN retira o caráter disciplinar do currículo, abrindo caminho para a efetivação de um currículo generalista. Cabe destacar que em nenhum momento a Lei menciona o termo “disciplina”, mas enfatiza sistematicamente as “áreas do conhecimento”. Mesmo o § 3º do art. 35, que determina a obrigatoriedade do ensino de Matemática e Língua Portuguesa em todos os anos do EM, evita tratá-las como disciplinas, recorrendo ao termo “ensino” para se referir a essas disciplinas, o que reforça os pressupostos de um currículo flexível.

Nessa nova lógica da organização curricular do EM, também a BNCC e as DCNEM (Brasil, 2018c) ressignificam a nomeação dada às disciplinas, passando a tratá-las como componentes curriculares. Logo, nos dispositivos legais da contrarreforma, o termo disciplina (utilizado na tradição curricular brasileira) é substituído pelo termo “componente curricular”. Esse movimento resulta da adoção de um currículo flexível, apoiado no desenvolvimento de competências e habilidades, o que promove o esvaziamento dos conhecimentos científicos específicos e contribui para a perda do estatuto epistemológico disciplinar, resultando em uma formação genérica, inespecífica, flexível e, conseqüentemente, aligeirada.

Em consonância ao exposto, a contrarreforma também excluiu a obrigatoriedade da oferta de Filosofia e Sociologia, anteriormente asseguradas nos três anos do EM pela Lei n.º 11.684/2008, as quais passaram a ter caráter

transversal e facultativo, juntamente com Educação Física e Artes, já que a nova redação as define enquanto “estudos ou práticas”, podendo ser abordadas em outras disciplinas. O mesmo ocorre com Língua Espanhola: revoga-se a Lei nº 11.161/2005 e estabelece-se como obrigatória “o estudo da língua inglesa”, sendo o Espanhol ofertado de acordo com a disponibilidade dos sistemas de ensino. Não se trata simplesmente da redução de conteúdos e carga horária, mas sim de impedimento às formas clássicas de educação escolar. Tais determinações, alinhadas à supressão do *status* disciplinar do currículo, contribuem para o esfacelamento e esvaziamento curricular, promovendo uma formação assistemática, de caráter anticientífico e utilitarista, o que será evidenciado na análise de outros artigos estabelecidos pela contrarreforma.

Como apontado anteriormente, a Lei nº 13.415/2017 amplia a carga horária total mínima do Ensino Médio de 2.400 para 3.000 horas. Diante dessa ampliação, a organização curricular passa a se configurar em dois momentos: um destinado à formação geral básica estabelecida pela BNCC, que não deverá exceder 1.800 horas; outro destinado à complementação dessa carga horária, no mínimo 1.200 para cumprimento de itinerários formativos, sendo eles: I - Linguagens e suas Tecnologias; II - Matemática e suas Tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V - Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017a), ou seja, acrescenta-se o itinerário formativo técnico-profissional às áreas do conhecimento da BNCC.

Desse modo as DCNEM, atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018, definem os itinerários formativos como:

Art. 6º, III - conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018c).

Quatro dos cinco itinerários formativos se relacionam diretamente com as áreas do conhecimento da BNCC, representando - mesmo que de forma restrita - um aprofundamento em determinada área, aspirando de forma mais significativa ao “prosseguimento de estudos”. Já o itinerário técnico e profissional, apesar de sua equivalência formal com os demais itinerários, não tem correspondência direta

com as áreas do conhecimento e nem mesmo é caracterizado como “aprofundamento de conhecimentos estruturantes”, inferindo-se uma preparação específica para “o mundo do trabalho”. Para Piolli e Sala (2021, p. 7),

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

Além da dualidade implícita no texto dos dispositivos legais, a própria organização e oferta do itinerário técnico-profissional prevista na legislação corrobora a manutenção da dualidade educacional, ao ensejar um percurso formativo distinto e assistemático. Para a oferta do itinerário técnico-profissional, a legislação prevê o estabelecimento de parcerias com outras instituições, de modo que o estudante poderá cursar parte do currículo destinado à BNCC em uma instituição e o itinerário técnico e profissional em outra, em regime de concomitância, ou pela “possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho”, o que pode se concretizar pela realização de diversos cursos de curta duração com terminalidade específica (Brasil, 2017a).

Dito de outra forma, além da habilitação profissional ofertada por cursos técnicos de nível médio que “habilitam para o exercício profissional em função reconhecida pelo mercado de trabalho e previstas na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO”, a legislação prevê como possibilidade para o cumprimento do itinerário técnico-profissional a “qualificação profissional”, por meio de cursos de curta duração, correspondente a módulos, unidades ou saídas intermediárias de determinado curso técnico.

Essa nova “possibilidade de qualificação profissional”, inserida pela Lei no cumprimento do itinerário técnico-profissional, é caracterizada por Piolli e Sala (2021) como a dualidade da dualidade, assinalada por diferentes arranjos curriculares que formam um subsistema de distinções, de modo que o itinerário técnico e profissional poderá ser cumprido pela realização de diversos cursos aligeirados de qualificação profissional.

Soma-se a isso a possibilidade de aproveitamento das “vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo

parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional” (Brasil, 2017a) para o cumprimento do itinerário técnico e profissional. Dessa forma, diversas atividades poderão ser consideradas no cumprimento dos requisitos curriculares, tais como indicam as DCNEM (2018c):

[...] aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino (Brasil, 2018c).

Nessa perspectiva, observa-se a proliferação de proposições educacionais que desconsideram a materialidade das relações sociais engendradas em uma sociedade de classes, o que contribui para o enfraquecimento da escola como espaço de transmissão do conhecimento sistematizado.

Assim, o que se explicita nesses dispositivos legais não representa apenas o papel do Estado na desregulamentação das políticas sociais, mas também o estímulo à reprodução das desigualdades sociais pela desqualificação e esvaziamento da função escolar, negando aos jovens pobres as formas clássicas de educação escolar, correspondendo ao que Kuenzer (2005) define por inclusão excludente:

Por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência (Kuenzer, 2006, p. 880).

Esse traço assistemático e anticientífico se assinala, também, na previsão de admissão de “profissionais com notório saber” para atuar no itinerário técnico e profissional, fortalecendo a tese de Piolli e Sala (2021) de que o quinto itinerário proposto pela contrarreforma exacerba a dualidade da dualidade. Todavia, é necessário não perder de vista que o pacote de ações que compreendem a contrarreforma do EM - tendo como princípio a flexibilização curricular - precarizam toda essa etapa da educação básica, no atendimento aos interesses dos grupos econômicos e suas estruturas de poder. Isso se torna explícito no trecho da Lei que

discorre sobre a organização e a operacionalização do currículo do EM, ao ensejar o estabelecimento de parcerias público-privadas:

Art. 36. § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (Brasil, 2017a).

Como é possível observar no trecho destacado, trata-se de um pacote estruturado e sistematicamente planejado para mercantilizar a educação básica, que, ao exacerbar a flexibilização curricular pela adoção de trajetórias curriculares fragmentadas e assistemáticas, escamoteia sua verdadeira faceta: a de garantir as condições legais para a participação do setor privado na comercialização de cursos e serviços educacionais. Não por acaso a flexibilização curricular é tida como a grande aposta do capital financeiro na educação básica. Ancorada no pressuposto do direito à educação e da democratização do acesso ao EM, a concepção de flexibilização presente na contrarreforma permite a massificação de bens e serviços educacionais. Conforme apontam Mota e Frigotto (2017, p. 369),

[...] Com o corolário, afirmam-se as parcerias público-privadas como estratégia de privatização do Ensino Médio pela venda de pacotes e determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutros.

Outro aspecto importante a se destacar no texto da Lei 13.415/2017 é a legitimação da oferta do EM na modalidade a distância, o que consagra a verdadeira intenção mercadológica e reducionista da contrarreforma, visto que tal determinação se coaduna aos interesses do CONSED e do empresariado em legitimar a EaD no EM pela oferta de um ensino à *la carte*. No âmbito do CONSED, essa determinação representou a sustentação legal do que já se consolidava em

inúmeros estados brasileiros, antes mesmo da contrarreforma, na oferta de programas de “Ensino Médio presencial mediado/intermediado por tecnologia⁵⁰”, organizados majoritariamente em módulos.

Para sustentação da EaD nessa etapa da educação básica, foi expedido o Decreto nº 9.057/2017, que estabelece o novo marco regulatório para a EaD e autoriza a oferta dessa modalidade no EM. Nesses termos, as DCNEM também preveem a oferta do EM a distância em 20% da carga horária total do diurno, 30% do noturno e 80% na educação de jovens e adultos (Brasil, 2018c), estabelecendo, ainda, que:

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

Importa reconhecer que o próprio princípio da flexibilização curricular circunscrito na contrarreforma do EM se articula diretamente com a inserção de modelos de ensino que tenham por base o uso das mídias interativas e das tecnologias da informação e comunicação, proporcionando maior autonomia aos estudantes. Não obstante, “flexibilização” se tornou a palavra de ordem para a EaD, seja em anúncios de venda de cursos – apoiados na flexibilidade de horários, ritmos e conteúdo –, seja em propostas pedagógicas flexíveis. Então, a flexibilização curricular fornece razões para justificar a oferta da modalidade EaD, o que tem resultado no esfacelamento do papel da escola por meio do enxugamento do currículo e da adoção de um modelo formativo pautado pelas forças do mercado precarizado⁵¹, intensificando o empresariamento do espaço público e, conseqüentemente, a desoneração do Estado no atendimento às demandas populares (Oliveira, 2019).

⁵⁰ Para mais informações, consultar Ferrazzo e Gomes (2021).

⁵¹ Nos estados de SP e SE, os itinerários formativos são patrocinados por empresas privadas, como o iFood (iFood [...], 2023).

Nessa perspectiva, Cunha (2017) compreende que a contrarreforma do EM se revela como uma política educacional contenedora, com o objetivo de desviar a demanda do ensino superior. Para o autor, há alguns anos o segmento privado do ensino superior está em crise, ocasionada pela centralização empresarial e pelo estreitamento do financiamento governamental. Portanto, além de ser contenedora, a contrarreforma possibilita aos grupos empresariais um novo mercado de atuação: a educação básica.

Além do exposto, evidencia-se o caráter assistemático e antiescolar da proposta, pela ênfase na negação das formas clássicas de educação escolar e enaltecimento dos saberes do cotidiano assistemático, o que consubstancia o caráter anticientífico da contrarreforma em reduzir tudo ao mais elementar, pela supervalorização do útil, do tácito, do saber cotidiano. Nesse contexto, o caráter anticientífico da contrarreforma coaduna com o momento histórico-político de ascensão do neofascismo no Brasil e a retomada do programa neoliberal, conforme destacado por Pelissari e Nascimento (2024). Disso resultam as formas de rebaixamento e secundarização do ensino dos conteúdos clássicos, incutidos pelos reformadores como “flexibilização curricular”; na verdade, essa “flexibilização” aprofunda a precarização da formação da juventude pobre ao promover uma formação aligeirada, despolitizada e anticientífica, ancorada na lógica do utilitarismo.

Dessa proposição decorre outra questão importante: a responsabilização dos indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso. Alinhados ao ideário neoliberal, na ressignificação da teoria do capital humano, nas vertentes da empregabilidade e do empreendedorismo, os pressupostos educacionais que orientam a contrarreforma se coadunam às pedagogias relativistas, que condicionam o papel da escola estritamente às demandas do mercado. Ao instituir um currículo flexível, que poderia conferir possibilidades de escolhas, enfatiza-se a capacidade de o indivíduo buscar seu conhecimento, em um processo de escolarização no qual ele próprio determina o que é relevante para sua formação, em um constante *aprender a aprender*, para que tenha capacidade de se adaptar às novas demandas da sociedade.

O indivíduo necessita buscar novas atualizações para se manter na estante competitiva do mercado, em um contínuo *aprender a aprender*, para se atualizar

sobre as rápidas mudanças da *sociedade do conhecimento*. Desse modo, a oferta de cursos “por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias” de baixo custo e com horários flexíveis, é uma opção acessível para a certificação imediata e o encurtamento da formação.

Nessa perspectiva, a concepção do “currículo flexível”, instituído pela contrarreforma, também passa a orientar as políticas curriculares para a formação docente, estabelecendo que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a BNCC, organizados por áreas do conhecimento (Brasil, 2017a, § 8º do art. 62). Assim, expediu-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Ancorada no princípio da flexibilização curricular, a BNC-Formação (Brasil, 2019b) é marcada pelo viés extremamente pragmatista e utilitarista; ao reduzir a carga horária dos componentes de formação direcionados aos conhecimentos científicos específicos de cada área e aos fundamentos da práxis pedagógica, instituiu uma educação utilitária, com ênfase nos saberes práticos em detrimento do conhecimento sistematizado, enaltecendo o “notório saber” e, conseqüentemente, o trabalho temporário, casual, terceirizado ou subcontratado. Em síntese, a BNC-Formação se articulou aos demais ajustes jurídico-normativos da contrarreforma, que corroboram processos esvaziados e precarizados de formação, em prol de moldar “subjetividades flexíveis” às determinações da “sociedade do conhecimento”.

Conforme demarcado anteriormente, a contrarreforma do EM impôs a essa etapa da educação básica retrocessos significativos, de cunho extremamente privatista e conservador, promovendo o esfacelamento do currículo, a desqualificação e esvaziamento da função escolar, a redução dos espaços formativos dos jovens pobres e a precarização das condições de trabalho docente. Logo, o projeto de EM capaz de promover a formação humana é afastado em nome de uma formação flexível, pautada nas competências gerais e socioemocionais orientadas pelo mercado e requeridas no contexto neoliberal.

Ademais, é preciso compreender que o discurso reformista se constitui no histórico processo de ascendência internacional sobre a política educacional brasileira, por meio da interferência dos organismos internacionais na proposição da agenda educacional brasileira. Para tanto, a pedagogia das competências ganha centralidade nos principais documentos produzidos pelo BM como orientação aos países mais pobres, sendo ressignificada e aprofundada de acordo com as demandas do capital.

No entanto, a adoção da pedagogia das competências não é algo novo na história da educação brasileira. Tal movimento retoma as investidas do capital por meio das recomendações dos organismos multilaterais e suas pautas de reformas educacionais, ancoradas nos pressupostos neoliberais. Assim, a partir da contrarreforma do EM, articulada à BNCC e às DCNEM, bem como na BNC-Formação, o governo assume definitivamente a pedagogia das competências como pressuposto pedagógico e, para sua operacionalização, estabelece um conjunto de programas e projetos, no condicionamento das escolas e dos profissionais de educação na adesão a esses pressupostos.

A despeito das contradições e retrocessos, conforme evidenciado anteriormente, a contrarreforma do EM se configurou hegemonicamente em um projeto privatista e mercadológico, pautado no esfacelamento curricular por via da flexibilização, abrindo caminho para um processo de empresariamento da educação básica pública. Dentre as principais alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017 na LDBEN/96, destacam-se aqui:

- a) a redução da carga horária de formação geral;
- b) a criação de itinerários formativos;
- c) desobrigação da oferta de Filosofia e Sociologia em todos os anos do EM, sendo apenas obrigatória a oferta de Português e Matemática;
- d) adoção do Inglês como língua estrangeira moderna;
- e) contratação de profissionais com "notório saber";
- f) oferta do EM a distância ou por programas com mediação tecnológica.

Cabe considerar que a contrarreforma do EM se insere em um contexto mais amplo de desregulamentação das políticas sociais e articula-se aos condicionantes normativos administrativos, previdenciários e fiscais que intensificaram a redução do papel do Estado e dos direitos sociais em nome da lógica do mercado financeiro.

3.1 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NA RFEPCT

Embora a contrarreforma não tenha alterado a seção da LDBEN que trata da educação profissional técnica de nível médio articulada (prevendo oferta apenas nas formas integrada ou concomitante), a inserção do itinerário formativo técnico-profissional, instituído pela lei 13.415/2017, como uma possibilidade de articulação entre a EPT e o EM, corrobora e aprofunda a descaracterização da EPT. Do mesmo modo, as desregulamentações das políticas sociais, passam a tensionar o próprio projeto formativo da RFEPCT, condicionando-o as regras do mercado. Assim, com a inserção desse novo arranjo, promove-se uma digressão aos princípios da EPT, na qual a formação profissional se fragmenta em qualificações parciais, aligeiradas e assistemáticas, de caráter meramente instrumental e certificatório, exacerbando a dualidade da dualidade (Piolli; Sala, 2021) pela formação desigual, marcada por propostas educativas residuais que se configuram em processos de inclusão marginal⁵², resultando naquilo que Kuenzer (2005) denomina por “inclusão excludente”.

Divergindo dessa concepção, a RFEPCT, historicamente, desempenhou um papel de resistência e luta na defesa de uma educação profissional pública e de qualidade, consolidando-se na oferta do EMI fundamentado em uma perspectiva de formação integral e emancipatória. No entanto, apesar de diversos documentos legais e institucionais proporcionarem os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a oferta do EMI na perspectiva da escola unitária, *omnilateral* e politécnica, isso ainda se estabelece como um desafio no âmbito da RFEPCT, principalmente por sua identidade heterogênea.

Do mesmo modo, por se tratar de uma proposta educativa contra-hegemônica à subalternidade histórica do capital, o Estado, paulatinamente, vem ratificando os mecanismos e formas de gestão, compelindo a adesão da RFEPCT às políticas educacionais mercantilistas. Isso se expressa de forma mais contundente a partir do Golpe de 2016 e desmonte do Estado por meio das

⁵² De acordo com Martins (1997, p. 26), a inclusão marginal constitui o conjunto das dificuldades da “inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há senão, na sociedade, lugares residuais”.

reformas neoliberais e adoção de uma política de austeridade fiscal. Nessa conjuntura, a RFEPCT passa a sofrer maior pressão do Estado para incorporar o receituário dos organismos internacionais, intensificando-se os cortes orçamentários e as pressões governamentais para a elevação do índice de eficiência acadêmica, condicionando-a ao repasse orçamentário. Esses fatores compreendem a outra dimensão da contrarreforma: o financiamento da educação, que, por via da desregulamentação, engendrou os mecanismos de condicionamento e adesão a ela.

A conjunção desses fatores com a inserção do novo arranjo de qualificação profissional, caracterizada como itinerário formativo técnico-profissional, indica uma reforma em andamento no âmbito da EPT. Com efeito, os princípios orientadores da RFEPCT começam a ruir não apenas no âmbito pedagógico-curricular, mas principalmente pela materialização de uma política orçamentária de austeridade fiscal que se coloca como instrumento de coerção à adesão gradativa aos preceitos da contrarreforma. A partir dessas proposições, buscou-se analisar as implicações da contrarreforma do EM na RFEPCT, destacando os movimentos de condicionamento e resistência que a permeiam.

3.2 O ORÇAMENTO DA RFEPCT E A GESTÃO DA ESCASSEZ

A partir de 2016, com adoção da política de austeridade fiscal promulgada por meio da EC nº 95/2016⁵³ (Brasil, 2016c), ocorreu uma drástica redução no orçamento da RFEPCT. O estabelecimento da EC nº 95/2016 se relaciona diretamente com as diretrizes e recomendações dos organismos internacionais, que, a partir do golpe de 2016, foram incorporadas de forma mais contundente na agenda educacional brasileira.

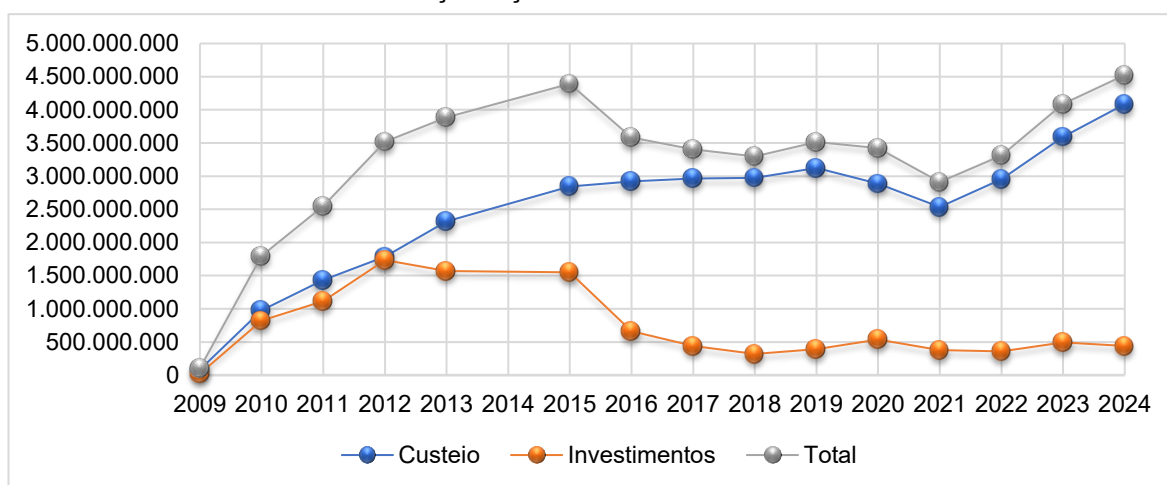
O relatório do BM de 2017 estabelece a necessidade de o governo brasileiro conter o crescimento das despesas primárias para equilibrar as contas e a execução de novos investimentos. Além disso, destaca os gastos com a educação pública, em especial a discrepância entre as três esferas, reforçando a histórica retórica de gerar determinada “equidade” entre as escolas federais e estaduais,

⁵³ Chamada de Novo Ajuste Fiscal pelo governo federal, limitou as despesas primárias da União aos gastos do ano anterior corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), por 20 anos.

enfatizando que “o custo por aluno dos institutos federais, a maior parte fundada desde 2008, é de aproximadamente R\$ 27.850” (Banco Mundial, 2017). Logo, a educação profissional e tecnológica da rede federal, novamente, se torna alvo de questionamentos quanto à sua eficiência e equidade.

O Gráfico 2 apresenta o orçamento da RFEPT referente ao grupo de despesas de investimentos e custeio⁵⁴ no período de 2009 a 2024:

Gráfico 2 - Dotação orçamentária da RFEPT 2009 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal (2024).

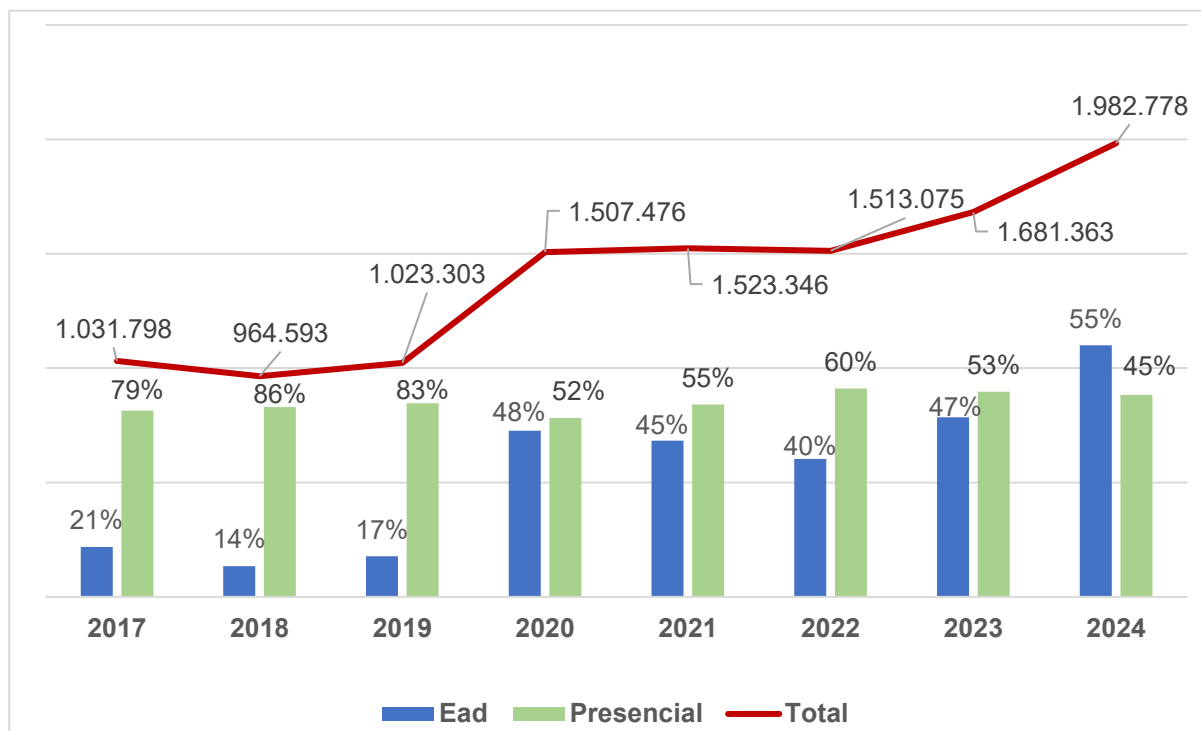
Conforme ilustrado, o orçamento da RFEPT apresentou determinada ascendência entre 2010 e 2015, período correspondente à consolidação do processo de expansão da RFEPT. A partir de 2016, constata-se uma redução drástica, chegando ao menor patamar no ano de 2021 e uma recuperação parcial a partir de 2022, seguida da ampliação do orçamento em 2024, com a incorporação do Plano de Expansão dos IFs, que prevê a implantação de 102 novos campi de IFs em todo o Brasil⁵⁵.

⁵⁴ Não estão incluídas nesse levantamento as despesas com pessoal e encargos sociais e inversões financeiras.

⁵⁵ Apesar da prerrogativa anunciada no Plano de Expansão dos IFs (2024) constar a previsão de oferta “majoritariamente de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio”, dada as condições atuais da RFEPT - restrição orçamentária e a defasagem do quadro de servidores - é possível que tal expansão ocorra pela oferta de cursos baixo custo, o que se coloca como racionalmente eficaz para a reprodução do capital. <https://www.gov.br/mec/pt-br/100-novos-ifs>

No entanto, diante da ascendência de suscetíveis cortes, a recomposição orçamentária não correspondeu ao ritmo de expansão do número de matrículas da RFEPCT, conforme ilustrado no Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 - Evolução do número de matrículas na RFEPCT (2017 a 2024)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2025).

Constata-se que, mesmo diante das restrições orçamentárias e sucessivos contingenciamentos, a RFEPCT, contraditoriamente, ampliou sua oferta, com expressiva ascendência de matrículas na modalidade EaD a partir de 2020. Dessa forma, mesmo com a recomposição orçamentária aplicada a partir de 2022, há um descompasso entre o orçamento e a demanda. Esse descompasso impõe às instituições o desafio de gerir a escassez, ou seja, de operar em um contexto de extremo estrangulamento orçamentário, o que explica o aumento exponencial de matrículas na modalidade EaD, como estratégia para o cumprimento dos indicadores de gestão a custos reduzidos, uma vez que a EaD exige menor aporte de recursos em comparação à oferta presencial, sobretudo em termos de infraestrutura física e manutenção dos campi.

Importa destacar que os indicadores de gestão da RFEPCT foram regulamentados ainda em 2015, por meio das Portarias MEC nº 818 e SETEC nº

25, de 13 de agosto de 2015, que definiram conceitos e fatores para o cálculo dos indicadores⁵⁶, com o objetivo de expressar “a ampliação da oferta e a melhoria da eficiência, da eficácia e da efetividade das instituições federais de educação profissional” (Brasil, 2016d, p. 7).

Tais indicadores passaram a figurar como importante parâmetro no cálculo da Matriz CONIF⁵⁷ de distribuição orçamentária, principalmente pela normatização do conceito de “aluno-equivalente”, previsto no §1º do Art. 8º da Lei nº 11.892/2008, e sua fórmula de cálculo (Aluno Matriculado x Fator de Equiparação de Carga Horária x Fator de Esforço de Curso). Entre a fórmula de cálculo do conceito de “aluno-equivalente”, também denominada de “matrícula-equivalente”, está o fator de equiparação de carga horária (FECH), que tinha como objetivo equiparar cursos com duração distintas, pela ponderação entre: a carga horária mínima regulamentada do curso no CTNC (no caso do EMI 3.000, 3.100 ou 3.200 horas), a sua duração em anos, prevista no PPC, e a carga horária de referência de 800 horas anuais, expressando-se na seguinte fórmula:

$$\text{Fator de Equiparação de Carga Horária} = \frac{(\text{carga horária mínima regulamentada})}{(\text{duração do curso em anos}) \times (800 \text{ horas})}$$

Esse fator de equiparação impactou sobremaneira na organização do EMI, uma vez que os mínimos legais, ao invés de funcionar como piso, passaram a se estabelecer como teto. Do mesmo modo, os cursos com duração superior a três anos passaram a ser penalizados, pois o excedente de tempo e carga horária na ponderação reduzia o FECH desses cursos e, conseqüentemente, o valor recebido.

A normatização do conceito “aluno-equivalente” e sua fórmula de cálculo exerceu significativa influência na distribuição orçamentária, uma vez que o número de matrículas totais, convertido em “matrículas-equivalentes”, tem um peso significativo na distribuição dos recursos. Com efeito, o tempo e a carga horária das

⁵⁶ Os indicadores de gestão da RFEPCT são objeto de análise desde 2005 e calculados de forma padronizada desde 2012; no entanto, sua análise se pautava em distintos documentos e normas, não havendo um instrumento único.

⁵⁷ A Matriz CONIF é uma ferramenta de distribuição orçamentária constituída por parâmetros definidos pelos representantes da RFEPCT no âmbito do CONIF e negociada junto à SETEC. Sua metodologia de rateio do orçamento considera vários aspectos na distribuição do orçamento da RFEPCT, tais como: número de matrículas, infraestrutura e manutenção necessária para cada curso, classificação dos campi, tipo de modalidade, entre outros.

propostas pedagógicas de cursos, em especial do EMI, passam a ser orientadas não mais pela dimensão pedagógica, mas sobretudo pelos aspectos de captação orçamentária. Dito de outra forma, inverte-se os pressupostos de construção das propostas formativas, que, ao invés do pedagógico orientar a definição da carga horária e duração do curso, são os limites mínimos financiáveis que moldam. A fim de não contabilizar perdas orçamentárias, diversas instituições da RFEPCT promoveram o redimensionamento do EMI de quatro anos para três anos e, em muitos casos, sem o devido tensionamento sobre as consequências dessa mudança para o projeto educativo de formação humana integral.

Esse contexto, no qual o orçamento passou a orientar a elaboração das propostas formativas, potencializa-se com o congelamento dos investimentos governamentais impostos pela EC n.º 95/2016, que, ao reduzir severamente o repasse orçamentário às instituições, condicionou o CONIF, em 2018, a alterar os critérios de distribuição de recursos, adequando-se ao processo de sucateamento institucional. Em 2018, por meio das portarias MEC n.º 1.162, de 9 de novembro de 2018, e MEC/SETEC n.º 51, de 21 de novembro de 2018, o cálculo do “FECH”, com exceção dos cursos de qualificação profissional, passou a ser padronizado pelo peso 1, ou seja, mesmo quando se altera a fórmula de cálculo, estabelece-se uma padronização restritiva, que, no caso do EMI, corresponde ao mínimo possível no que se refere à carga horária e à duração em anos.

Nessa conjuntura, na tentativa de gerenciar os escassos recursos, os parâmetros de composição de cálculo da Matriz CONIF passaram por diversas modificações, culminando na instituição da “Matriz de distribuição orçamentária da RFEPCT”, por meio da Portaria MEC/SETEC n.º 646, de 21 de setembro de 2022. É oportuno registrar que a distribuição dos recursos da RFEPCT é regulamentada pelo Decreto n.º 7.313, de 22 de setembro de 2010, que previa a elaboração de uma “matriz de distribuição” elaborada por uma comissão paritária integrada por membros do MEC e da RFEPCT; no entanto, até 2022, não existia uma matriz orçamentária instituída pelo MEC. Assim, a distribuição orçamentária era realizada sob uma matriz desenvolvida pelo CONIF, denominada de Matriz CONIF, cujos parâmetros eram alterados conforme a dinâmica da RFEPCT e as normativas da SETEC.

Embora os novos parâmetros de composição da Matriz de Distribuição Orçamentária da RFEPCCT tenham sido formalizados apenas em 2022, com a publicação da Portaria nº 646/2022, eles já vinham sendo parcialmente aplicados nos cálculos orçamentários desde 2019, período de início da gestação dessa nova proposta de Matriz. Desses novos parâmetros estabelecidos, a equalização utilizada na definição da “matrícula-matriz” ou “aluno-matriz”⁵⁸ impactam de forma contundente a organização pedagógico-curricular do EMI, aprofundando os fatores de equiparação já presentes nas Portarias 25/2015 e 51/2018. A nova forma de equalização da matrícula-matriz passa a considerar: I) a carga horária mínima dos cursos; II) os dias ativos do ciclo no período analisado – sendo o ciclo de duração adotado na contabilização 1095 dias (três anos); III) a ponderação pelo peso dos cursos; IV) a bonificação, em se tratando de cursos de Agropecuária.

O que se vê é o aprofundamento das restrições, operando-se pela manutenção de tempo e de cargas horárias mínimas como referenciais; logo, o que excede a esses limites mínimos não será financiado, passando a representar, no âmbito administrativo, “um desperdício”. Assim, para atender aos critérios de distribuição orçamentária, conclama-se a redução de carga horária dos cursos. Conforme comentam Souza *et al.* (2005, p. 55),

A modernização curricular emerge como elemento central nessa equação. Projetos pedagógicos atualizados, que reduzam excessos de carga horária sem comprometer a qualidade formativa, não apenas melhoram a atratividade dos cursos, mas também possibilitam **maior eficiência na relação professor-aluno**. Cursos com **cargas horárias otimizadas, metodologias ativas** e integração tecnológica tendem a apresentar menores índices de evasão e maior capacidade de **absorção de novos estudantes** (grifos da autora).

Nessa perspectiva, a busca pela eficiência financeira se sobrepõe ao projeto formativo do EMI, demarcando um confronto entre o pedagógico e orçamentário, uma vez que a premissa de orientação pedagógico-curricular se desloca para o viés de captação orçamentária. Então, o gerencialismo se sobrepõe à dimensão formativa, contrariando, por vezes, os próprios princípios político-pedagógicos da

⁵⁸ Anteriormente, as Portarias 25/2015 e 51/2018 orientavam a ponderação a partir dos conceitos de “aluno-equivalente e “matrícula-equivalente; a Portaria 646/2022 trouxe uma nova forma de equalização, denominada “matrícula-matriz”.

RFEPCT, em que a busca pela eficiência vem se traduzindo na adaptação à precarização. Assim, a nova gestão pública “introduz modos de controle mais refinados, que fazem parte de uma racionalização burocrática mais sofisticada, e embaralha as missões do serviço público, alinhando-as formalmente a uma produção do setor privado” (Dardot; Laval, 2016, p. 317).

Outro fator que se coloca como parâmetro da nova Matriz de Distribuição orçamentária da RFEPCT se refere aos indicadores que compõem os blocos da matriz, a saber:

Art. 4º Os blocos que compõe a matriz orçamentária da Rede Federal de EPCT serão compostos pelos seguintes indicadores:
I - número de matrícula total de cada instituição;
II - Eficiência Acadêmica - IEA;
III - Relação Aluno-Professor Presencial - RAPP;
IV - Marcos Legais do Curso Técnico, da Formação de Professores e da Educação de Jovens e Adultos - IAML; e
V - Renda Familiar Per Capita - RFP (Brasil, 2022).

Os critérios que orientam a definição dos parâmetros de distribuição orçamentária operam sob uma lógica predatória, induzindo a competição entre as instituições e fortalecendo as desigualdades existentes pela meritocracia, em que o sucesso de uma instituição se condiciona ao fracasso de outra. Divergindo dos princípios de uma rede que pressupõe o desenvolvimento mútuo entre distintas instituições, em que o fortalecimento de cada unidade contribui no avanço conjunto, as novas regras fomentam a concorrência entre as instituições para atingir os indicadores gerenciais e levar a maior “fatia do bolo”.

Como alternativa para atingir determinado patamar de eficiência acadêmica e visibilidade institucional a custos reduzidos, inúmeras instituições da RFEPCT intensificaram suas ofertas na modalidade EaD e em cursos de qualificação profissional de Formação Inicial e Continuada (FIC). Ao analisar o somatório das matrículas realizadas entre 2019 e 2022 dos cursos de qualificação profissional ou FIC presencial e a distância e do EMI de 15 IFs, Caetano e Silva (2024) constataram uma expoente ascensão dos cursos de qualificação profissional, com destaque para a modalidade a distância, que, em alguns IFs, superam de longe as matrículas do EMI.

A partir da constatação de Caetano e Silva (2024), ampliou-se o levantamento junto a plataforma Nilo Peçanha, abrangendo a RFEPCT e o período de 2017 a 2024, conforme apresentado no Quadro 6:

Quadro 6 - Número de matrículas por tipo de curso da RFEPCT e % com o total geral (2017-2024)

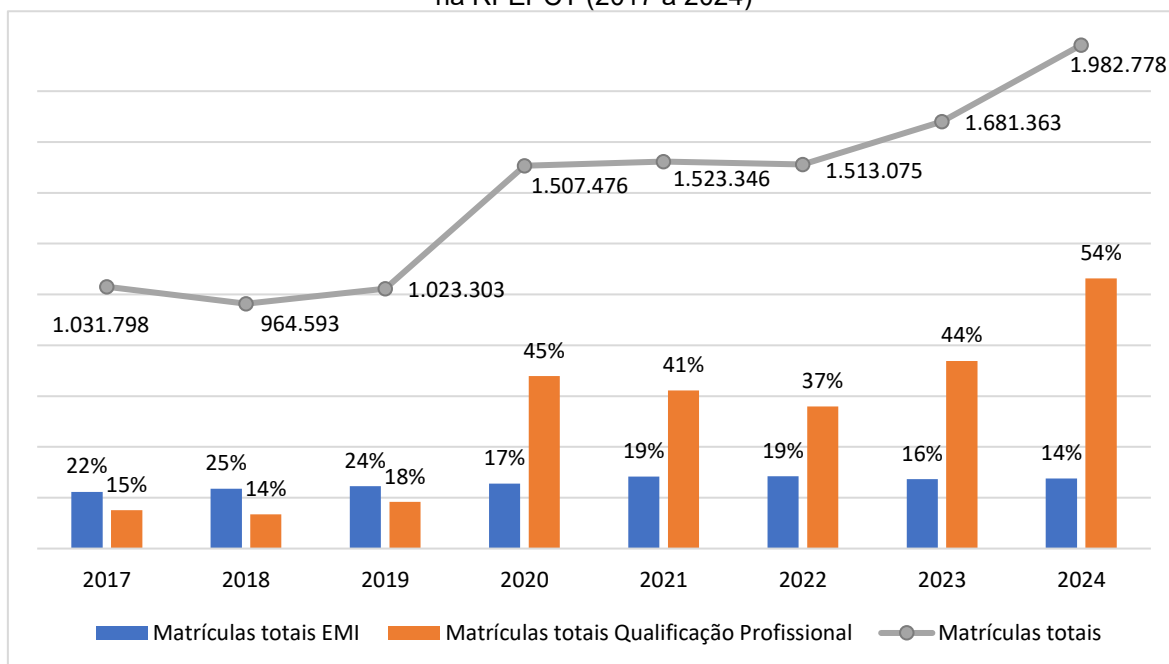
Tipo de curso	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Ensino Médio Integrado	223.893	236.700	246.684	256.230	284.070	285.467	273.763	276.968
	22%	25%	24%	17%	19%	19%	16%	14%
Técnico concomitante	70.771	60.658	50.720	42.896	42.373	46.319	39.017	37.611
	7%	6%	5%	3%	3%	3%	2%	2%
Técnico subsequente	253.154	187.627	167.295	147.745	158.753	177.803	171.836	161.050
	25%	19%	16%	10%	10%	12%	10%	8%
PROEJA	16.277	16.127	15.574	15.560	15.034	16.017	16.482	14.429
	2%	2%	2%	1%	1%	1%	1%	1%
Qualificação Profissional	151.979	135.879	184.328	679.635	623.440	559.780	739.225	1.064.677
	15%	14%	18%	45%	41%	37%	44%	54%
Bacharelado e Tecnologia	178.323	181.558	195.987	204.737	222.905	240.802	236.916	231.172
	17%	19%	19%	14%	15%	16%	14%	12%
Licenciatura	82.858	89.753	95.827	97.472	103.546	106.850	106.361	100.904
	8%	9%	9%	6%	7%	7%	6%	5%
Pós-Graduação	38.451	41.397	52.584	49.414	59.042	65.276	72.720	68.610
	4%	4%	5%	3%	4%	4%	4%	3%
Demais cursos	16.092	14.894	14.304	13.787	14.183	14.761	25.043	27.357
	2%	2%	1%	1%	1%	1%	1%	1%
Matrículas totais	1.031.798	964.593	1.023.303	1.507.476	1.523.346	1.513.075	1.681.363	1.982.778

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2025).

O levantamento expresso no Quadro 6 corrobora a pesquisa de Caetano e Silva (2024), sinalizando para uma maior intensificação da oferta de cursos de qualificação profissional no ano de 2024⁵⁹ representando mais da metade (54%) das matrículas totais RFEPCT. Do mesmo modo, ao comparar as matrículas do EMI e de Qualificação Profissional, destaca-se o aprofundamento da inversão de prioridade de oferta, a partir de 2020, conforme ilustrado no Gráfico 4:

⁵⁹ Uma única instituição é responsável por 60% das matrículas dos cursos de qualificação profissional no ano de 2024, ofertados na modalidade EaD.

Gráfico 4 - Comparação entre o número de matrículas totais do EMI e de Qualificação Profissional na RFEPCCT (2017 a 2024)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2025).

Os dados dispostos no Gráfico 4 evidenciam uma mudança radical na prioridade de oferta da RFEPCCT: até 2019, prevaleciam as matrículas no EMI, em consonância com a própria lei de criação da RFEPCCT; a partir de 2020, observa-se uma inversão expressiva na prioridade de oferta, com as matrículas em cursos de qualificação profissional assumindo maior representatividade. Tal inversão não pode ser meramente interpretada como diversificação da oferta, mas sim como determinação das alterações dos parâmetros de composição da Matriz de Distribuição Orçamentária da RFEPCCT. Diante de tais mudanças, as instituições vinculadas à RFEPCCT, na busca por ampliar a captação de recursos e atingir os patamares dos indicadores de gestão, aumentando sua “fatia do bolo”, intensificaram a oferta desse tipo de curso, em especial na modalidade EaD, que opera a custos reduzidos. Tal pressuposto constata-se nos próprios dados da PNP, uma vez que 63% do percentual total das matrículas em cursos de qualificação profissional, do ano base de 2020, pertence a uma única instituição, a mesma que apresenta o maior percentual desse tipo de matrícula nos anos subsequentes, a saber: 38% em 2021; 48% em 2022; 49% em 2023 e 60% em 2024. Dito isso, compreende-se que não trata-se de índices relacionados simplesmente ao contexto

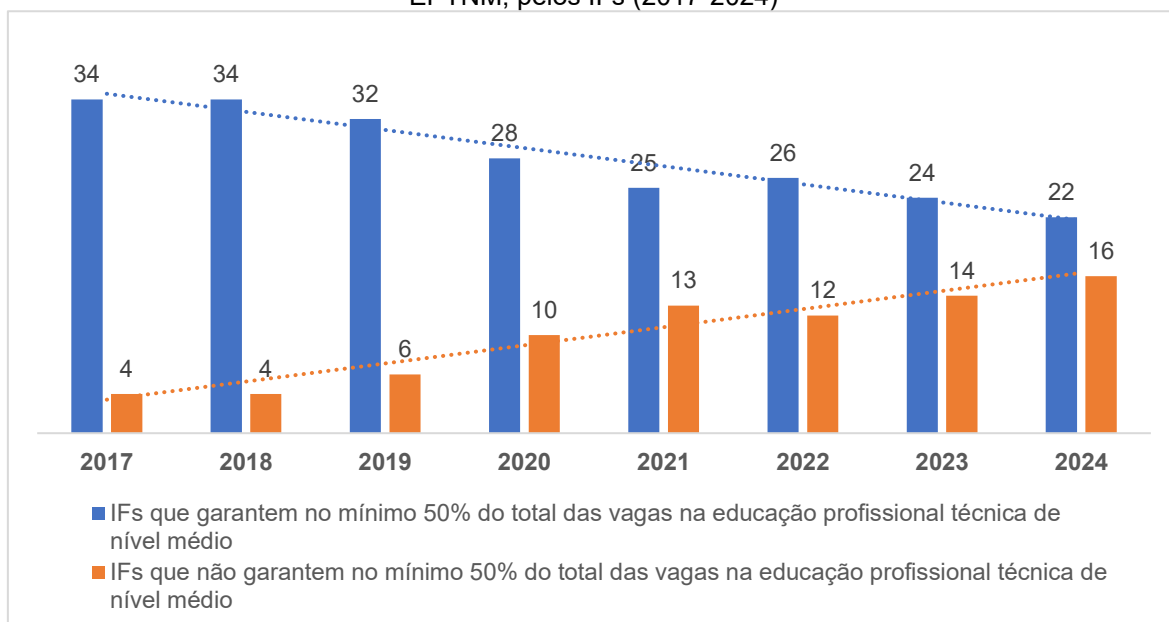
pandêmico ou a diversificação da oferta, mas sim a adoção de estratégias para elevação dos índices de captação orçamentária.

Como consequência do novo método de distribuição orçamentária aliado ao cumprimento dos indicadores de gestão, os cursos de qualificação profissional - originalmente concebidos como propostas pontuais de qualificação rápida - e o incremento deliberado da EaD, sob o manto da inovação e da democratização do acesso, tornaram-se, para muitas instituições da RFEPCT, uma alternativa recorrente para garantir determinados indicadores de eficiência na gestão da escassez. A síntese da combinação entre a restrição orçamentária e a adoção acrítica de indicadores métricos para gerir a escassez resulta na progressiva descaracterização do projeto institucional da RFEPCT, uma vez que, como explicam Pelissari e Caetano (2024, p. 13),

[...] passa a haver uma tendência à descentralização da oferta integrada, núcleo político-pedagógico da própria constituição dos IFs, em uma tendência a adaptar parte importante da oferta ao modelo dos itinerários formativos. Esse resultado confirma, ao menos parcialmente, a hipótese de que a descaracterização da concepção original da EPT é reproduzida de maneira contraditória pelos IFs.

A progressiva descaracterização do projeto institucional da RFEPCT pela tendência à descentralização da oferta integrada, apontada por Pelissari e Caetano (2024), pode ser constatada pelos próprios dados da RFEPCT, expressos no Gráfico 5, quanto ao atendimento ao percentual legal estabelecido pela Lei nº 11.892/2008: garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender à “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados” (Brasil, 2008).

Gráfico 5 - Atendimento ao percentual legal de no mínimo 50% do total das vagas na EPTNM, pelos IFs (2017-2024)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da série histórica da Plataforma Nilo Peçanha (2025).

Conforme o Gráfico 5, há um número crescente de IFs que estão deixando de garantir o percentual legal - estabelecido pela Lei nº 11.892/2008 - de 50% do total das vagas na EPTNM. Embora esses dados revelem uma tendência preocupante, a oferta de vagas “na forma de cursos integrados” pode ser ainda menor, uma vez que os indicadores legais da PNP (2025) consideram na somatória todos os cursos técnicos de nível médio, agregando tanto os concomitantes quanto os subsequentes, e estão baseados no número de matrículas-equivalentes.

As restrições orçamentárias se intensificaram com os contingenciamentos orçamentários impostos a partir do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). Sob a justificativa de cumprimento do teto de gastos, a execução orçamentária sofreu sucessivos contingenciamentos, impondo sérias dificuldades para a manutenção básica das instituições de ensino. Segundo Caetano e Silva (2024, p. 15),

A rede federal tem sofrido, ao longo dos anos, cortes orçamentários. Isso se aprofundou entre 2019 e 2022, período em que os cursos de qualificação aumentaram consideravelmente. O decreto 9.741/2019, publicado em maio de 2019, na edição extra do Diário Oficial da União, contingenciou R\$ 29,582 bilhões do Orçamento Federal de 2019. Com isso, a Educação perdeu R\$ 5,839 bilhões, cerca de 25% do orçamento previsto. Em 2020, a redução orçamentária que atingiu as universidades federais e IFs foi de 14,8%. A redução orçamentária dos IFs atingiu R\$ 1,1 bilhão (7,1%). Em 2021, houve nova redução orçamentária previsto pelo

governo federal, que atingiu R\$ 431.897.262 milhões (18,2%). No ano de 2022, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) manifestou-se contra a intenção do governo federal de bloquear linearmente 14,5% do seu orçamento para 2022, cerca de R\$ 350 milhões.

Essas medidas de ajustes fiscais ocorreram em um contexto mais amplo de avanço do capitalismo neoliberal sob a política neofascista no Brasil, assinalados pelo negacionismo científico e pela deslegitimação das instituições públicas de ensino. Esse movimento foi fortemente impulsionado pela agenda da extrema direita e convergente com as recomendações do BM de 2017 quanto ao combate ao funcionalismo público.

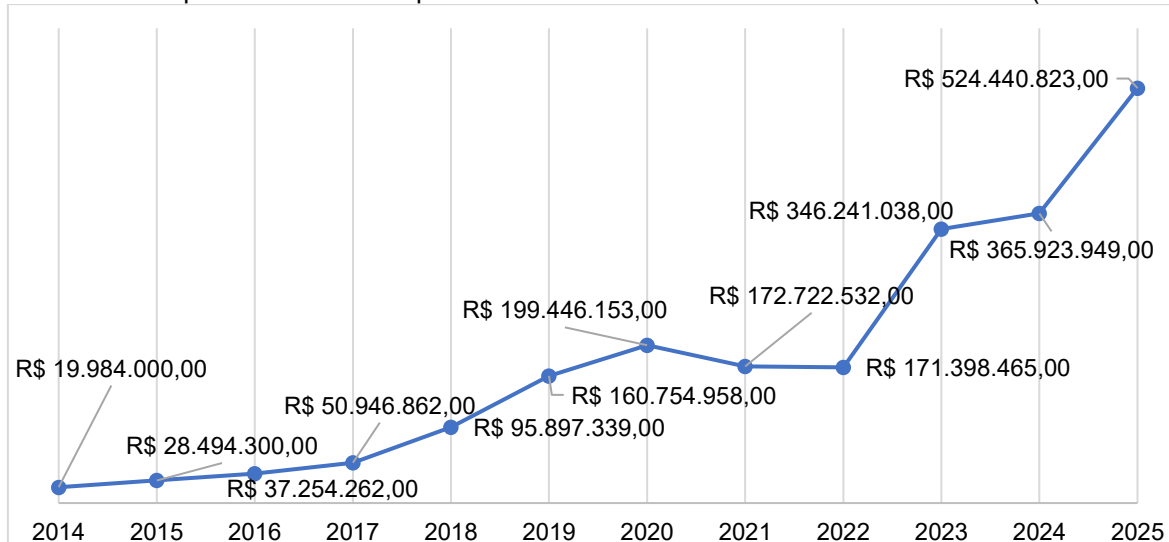
Mesmo com a mudança de governo, em 2023, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva como Presidente da República (2023-2026), as medidas de ajustes fiscais persistiram. Manteve-se a política de austeridade fiscal. O teto de gastos imposto pela EC 95/2016 foi substituído pelo novo arcabouço fiscal (LC nº 200/2023), que, apesar de alterar o nome, conservou a essência de compressão, limitando o crescimento das despesas primárias a 2,5% por ano. Da mesma forma, os contingenciamentos orçamentários foram contínuos: o Decreto 12.120/2024, bloqueou cerca de R\$ 1,3 bilhão do orçamento da educação federal e, mais recentemente, o Decreto nº 12.448/2025 fixou um cronograma de execução orçamentária com liberação de apenas 1/18 do orçamento discricionário, inviabilizando a sustentação de serviços básicos para o funcionamento das instituições. Os sucessivos episódios de contingenciamento foram acompanhados por constantes manifestações do CONIF, expressas em notas públicas e mobilizações políticas junto a parlamentares, na tentativa de reverter as reduções.

Essa política de desfinanciamento da RFEPCT demarca a consolidação de um processo de precarização institucional regulada pela gestão da escassez, impondo a muitos gestores a necessidade de recorrer a fontes de recursos complementares, via fundações de apoio e captação de emendas parlamentares; esta última se tornou prática recorrente no âmbito das instituições vinculadas a RFEPCT. Esse subfinanciamento se expressa como recomendação da própria SETEC, como demonstra o seguinte trecho:

Entretanto, com a publicação do Decreto nº 9.283/2018, que regulamentou a Lei de Inovação nº 10.973/2004, surgem oportunidades de incremento de recursos, via Fundações de Apoio às Instituições da Rede Federal, bem como a possibilidade de incrementos por meio de doações a possíveis Fundos Patrimoniais que possam vir a ser criados no âmbito das Instituições da Rede Federal. Outra questão que merece destaque trata da preocupação das Instituições que compõem a Rede Federal de se aproximarem do Poder Legislativo, buscando ampliar a destinação de Emendas Parlamentares para investimentos nesta Rede (Brasil, 2019c, p. 38-39).

Embora a captação de emendas parlamentares seja uma alternativa para suprir as demandas de custeio dos serviços básicos e da assistência estudantil - via execução de projetos pontuais - essa forma de financiamento é perversa, pois submete as instituições a lógica da barganha político-partidária, em que a captação desses recursos se estabelece pelo crivo da projeção eleitoral que poderá desempenhar para os parlamentares, em detrimento aos interesses públicos, comprometendo a autonomia institucional e a própria identidade da RFEPCT. Esse tipo de financiamento se intensificou a partir de 2018, com progressivo crescimento nos anos subsequentes, conforme ilustrado no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Repasse de emendas parlamentares individuais e de bancada à RFEPCT (2014-2025)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2025).

Diante das restrições e como estratégia para complementação orçamentária, as instituições vinculadas à RFEPCT têm recorrido de forma mais assídua a esse tipo de financiamento, submetendo-se à mecanismos instáveis e pontuais para

sobrevivência. Do mesmo modo, as oportunidades de incremento de recursos indicadas via Lei de Inovação reforçam a perspectiva de autofinanciamento da RFEPCT, por meio da captação de recursos externos via prestação de serviços e transferência tecnológica. Ainda que revestida de um discurso de inovação e eficiência, tal perspectiva converge com os princípios do PROEP da década 1990, que tinha como prospecção o gradativo autofinanciamento das ETFs; adequa-se, também, aos princípios do Programa Future-se, proposto pelo MEC em 2019, que objetivava a autonomia financeira de universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo (Brasil, 2020a).

Esse processo de desmonte institucional via restrição orçamentária está em consonância com as próprias recomendações do BM (2017) quanto à ampliação de fontes alternativas de financiamento público para reduzir as despesas, expressando a retomada contundente da política econômica neoliberal de redução do papel do Estado e dos direitos sociais em nome da lógica do mercado financeiro.

Em suma, as restrições orçamentárias impostas à RFEPCT, inscritas sob o regime de austeridade fiscal, estabelecem um progressivo e silencioso sucateamento institucional. Os sucessivos contingenciamentos, aliados à indução ao autofinanciamento e à crescente dependência de emendas parlamentares, são incorporados como preceitos da “nova gestão pública” na gestão da escassez. Nesse contexto, as mudanças dos parâmetros da Matriz de distribuição orçamentária impelem as instituições à adoção dos preceitos da contrarreforma como mecanismo de sobrevivência, expressando o alinhamento das orientações orçamentárias no âmbito pedagógico. Logo, condicionantes externos, como as orientações dos organismos internacionais, vêm se consolidando internamente na RFEPCT, resultando na gradual descaracterização do seu projeto institucional.

3.3 MOVIMENTOS E MECANISMOS DE RESISTÊNCIA E ADEQUAÇÃO DA RFEPCT FRENTE À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

Frente aos ajustes normativos-financeiros, diversos movimentos de luta e resistência ocorreram no âmbito da RFEPCT, tais como a forte mobilização institucional contra a EC 95/2016 e, mais especificamente, a Lei 13.415/2017 e a elaboração das *Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao*

Ensino Médio (CONIF, 2018), publicadas em 2018 pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE). Esse último documento se estabeleceu como estratégia para a manutenção da autonomia institucional e didático-pedagógica da RFEPCT, tendo como objetivo induzir o estabelecimento das diretrizes institucionais para resguardar os princípios da EPT na oferta do EMI, tomando como base para tal estruturação as orientações contidas nas DCNEPTNM nº 6/2012.

Além de enfatizar a autonomia didático-pedagógica e reforçar a oferta do EMI nos pressupostos da lei de criação da RFEPCT, as *Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio* (CONIF, 2018) estabeleceram que cada instituição vinculada ao CONIF deveria: estabelecer diretrizes institucionais para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, até dezembro de 2019⁶⁰; garantir o cumprimento de 50% do total de vagas para os cursos técnicos, até 2022; revisar os projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, adotando os princípios da formação humana integral, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e as Diretrizes Institucionais como base da organização administrativa, didática e pedagógica dos cursos, até o término do ano de 2021.

No âmbito do planejamento curricular, as Diretrizes Indutoras (CONIF, 2018) indicaram: a presença/manutenção de todos os componentes curriculares da formação básica, com foco na articulação e na formação humana integral; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; previsão de carga horária específica para Prática Profissional Integrada; garantia do Estágio Profissional Supervisionado não Obrigatório; etc. Quanto à duração e carga horária dos cursos, as citadas Diretrizes propuseram:

[...] organizar os cursos, prioritariamente, com duração de três anos; [...] carga horária dos cursos técnicos integrados estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº. 06/2012 de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, com um máximo de 5% sobre a carga horária total (CONIF, 2018, n. p.).

⁶⁰ Em levantamento elaborado para a presente pesquisa, constatou-se que, dos 38 IFs, 29 haviam publicado suas diretrizes indutoras entre os anos 2018 e 2023. Quanto aos CEFETs e ao Colégio Dom Pedro II, tal publicação não foi localizada.

As orientações contidas nas Diretrizes Indutoras quanto à duração e carga horária dos cursos do EMI alinhavam-se às orientações da SETEC para superação da evasão e retenção na RFEPCT (Brasil, 2014b). Essas orientações se estabeleceram em resposta aos questionamentos e recomendações dos órgãos fiscalizadores, como o Tribunal de Contas da União (TCU), que, após a realização de uma auditoria operacional nas ações da rede, realizada em 2011⁶¹, apontaram os baixos índices de conclusão de curso pelos estudantes do ensino técnico de nível médio (TCU, 2011). Assim, o Acórdão nº 506/2013 (TCU, 2013) embasou as orientações elaboradas pela SETEC para superação da evasão e retenção.

O documento orientador para superação da evasão e retenção na RFEPCT (Brasil, 2014b) apresenta uma caracterização histórica da rede, as bases conceituais sobre evasão e retenção, um panorama dos indicadores de evasão, retenção e conclusão da rede, a proposta de um plano estratégico de intervenção e monitoramento e, por fim, dois quadros contendo os fatores que contribuem para o aumento das chances de evasão e de retenção, seguidos das ações de intervenção para a superação desses fatores. Dentre às 190 ações de intervenção presentes no documento, destaca-se a recomendação de “analisar a duração dos cursos” e “utilizar 20% da carga horária em atividades não presenciais para otimização da duração do curso” (Brasil, 2014b, p. 46-51). Essas orientações culminaram na promulgação da Portaria MEC/SETEC nº 25/2015, que, a partir das recomendações dos órgãos fiscalizadores, estabeleceu conceitos e fatores para o cálculo dos indicadores de gestão da RFEPCT, tornando-se referência na composição da Matriz CONIF.

É importante compreender que as Diretrizes Indutoras foram elaboradas em um contexto de austeridade fiscal, no qual o CONIF, adaptando-se à nova racionalização financeira “de fazer mais com menos”, construía uma nova proposta de distribuição orçamentária, pautada no gerenciamento da escassez. Daí a justificativa para reduzir o período de duração dos cursos e a manutenção da adoção da carga horária mínima como referência para o EMI, o que revela o alinhamento das orientações orçamentárias no âmbito pedagógico.

⁶¹ Relatório de Auditoria TCU 026.062/2011-9.

Conforme demonstrado nas seções anteriores do presente trabalho, historicamente, os cursos de EPTNM compreendiam um percurso formativo de no mínimo quatro anos de integralização; em alguns casos, cuja oferta se dava em período integral, adotava-se o mínimo de três anos de duração. A duração de quatro anos congregava a própria trajetória curricular desses cursos, correspondendo ao cumprimento da carga horária da formação geral básica (mínimo de 2.400) + a carga horária da área profissional (800, 1000 ou 1.200), de acordo com o estabelecido no CNTC. A operacionalização do currículo do EMI em 200 dias letivos, juntamente com o Estágio Supervisionado obrigatório, só poderia ser efetivada em um período mínimo de quatro anos. Portanto, para redimensionar o EMI para três anos, respeitando o mínimo de dias letivos previstos em lei, foram adotados mecanismos como a inserção de 20% da carga horária EaD e a previsão do Estágio Profissional Supervisionado não obrigatório.

Apesar das *Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio* se estabelecerem como um marco referencial no âmbito da RFEPCT, sendo republicadas majoritariamente nas instituições vinculadas ao CONIF, reforçando a defesa da autonomia das instituições na elaboração de seus projetos de cursos e a manutenção do EMI, a partir da Lei de criação da RFEPCT, em 05 de janeiro de 2021, por meio da Resolução CNE/CP n° 1/2021, o governo, de sobressalto, institui as novas DCNGEPT, em consonância aos pressupostos da contrarreforma do EM, condicionando a educação profissional à lógica mercantil de uma educação flexível.

As principais alterações introduzidas pela Resolução n° 1/2021 se vinculam ao conjunto de dispositivos legais e normativos que instituíram a contrarreforma do EM. Se, em um primeiro momento, havia a impressão de que a contrarreforma não atingiria o EMI, a partir da promulgação da Resolução n° 1/2021 ela se estabeleceu de modo contundente.

Orientadas pela concepção de competências para a empregabilidade e o empreendedorismo, as novas DCNGEPT se estabeleceram no âmbito da EPT como um instrumental de desmonte, em especial do EMI, sobretudo pela sua perspectiva formativa desintegradora e divergente das bases e da identidade que vinham sendo construídas desde 2004.

As características centrais desse documento⁶² em muito coadunam com as DCNEPTNM nº 4/99, ao reforçar uma concepção dualista para a EPT, alinhada restritamente à lógica do mercado e ao gerencialismo da BNCC, estabelecendo as pedagogias das competências como eixo estruturante para toda a EPT. Outro aspecto que evidencia a proximidade entre as atuais DCNGEPT nº 1/2021 e as DCNEPTNM nº 4/99 é a ênfase na oferta da EPTNM concomitante, que agora figura como itinerário formativo técnico-profissional e, sob o argumento da “flexibilização”, abre caminho para as investidas do capital no empresariamento da educação pública.

O estabelecimento do itinerário técnico-profissional, como uma forma de articulação entre a EPT e o EM apresenta sérias consequências à sustentação do EMI. Conforme pontuado anteriormente, a inserção do itinerário técnico-profissional, pela Lei 13.415/2017, promove a descaracterização da EPT, assinalada por uma formação profissional de caráter meramente instrumental e certificatório. Por sua vez, a Resolução nº 1/2021 reitera a indistinção estabelecida pela Lei 13.415/2017, ao considerar tanto o EMI quanto o itinerário técnico-profissional como educação profissional, prevendo, em seu art. 5º, que “os cursos de Educação Profissional e Tecnológica podem ser organizados por itinerários formativos, observadas as orientações oriundas dos eixos tecnológicos” (Brasil, 2021).

Nessa direção, a Resolução estabelece determinada equivalência entre a EPTNM articulada de forma integrada, concomitante e/ou concomitante intercomplementar, como um itinerário formativo, acrescentando, ainda, em seu artigo 16, § 1º: “A habilitação profissional técnica, como uma das possibilidades de composição do itinerário da formação técnico e profissional no Ensino Médio, pode ser desenvolvida nas formas previstas nos incisos, I, II e III deste artigo” (Brasil, 2021).

Além dessa generalização, a referida Resolução demarca, de maneira incisiva, o cumprimento dos pressupostos da contrarreforma, ao condicionar os cursos integrados e de concomitância intercomplementar a observarem as

⁶² Para subsidiar essa análise, elaborou-se o Apêndice A, contendo uma síntese comparativa dos principais pressupostos e dispositivos das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Profissional e Tecnológica* (Res. CNE/CEB nº 4/99; Res. CNE/CEB nº 1/05; Res. CNE/CEB nº 6/12; e Res. CNE/CP nº 1/21).

finalidades do EM, de acordo com as DCN e “em especial os referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Para tanto, determina-se que:

§ 1º Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB (Brasil, 2021).

Por seu turno, os princípios que estruturam as novas DCNGEPT n° 1/2021 deturpam e se distanciam dos fundamentos de oferta do EMI na RFEPCT, retomando os princípios das políticas curriculares exacerbadas nas reformas da década de 1990, ao enfatizar o desenvolvimento de competências e a adoção de um modelo de formação técnica estreita. Ao adotar os preceitos da BNCC e estabelecer um limitador de 1.800 horas para a formação geral básica, as novas DCNGEPT n° 1/2021 sustentam uma EPTNM estreita e fragmentada, apoiada no argumento das “escolhas” de itinerários formativos, resultando em uma formação genérica, inespecífica, flexível e, conseqüentemente, fragmentada, incompatível com a concepção de EMI que vinha se firmando e se assinalava nas DCNEPTNM n° 6/2012.

Além das mudanças promovidas quanto à forma de oferta da EPTNM e sua organização curricular, as novas DCNGEPT n°1/2021 estabeleceram o incremento da EaD na oferta do EPTNM presencial, condicionados ao “limite indicado no CNCT”. Esse dispositivo difere em alguns aspectos das DCNEPTNM n° 6/2012, a qual previa até 20% da carga horária diária do curso em atividades não presenciais. A principal distinção entre as Resoluções n° 6/2012 e n° 1/2021 quanto ao incremento da EaD na EPTNM se dá no cômputo do percentual permitido: as DCNEPTNM n° 6/2012 permitiam a aplicação de 20% sobre a carga horária total do currículo, enquanto as DCNGEPT n° 1/2021 condicionam o cômputo da carga horária EaD ao que está estabelecido no CNCT; logo, infere-se que esse percentual só poderá ser aplicado na parte técnica do currículo, uma vez que o CNCT orienta

apenas tal parte. Mais uma vez, reforça-se a ênfase dada à concomitância na articulação entre formação geral e educação profissional.

Outro fator relacionado à EaD é o estímulo introjetado pelas DCNGEPT n° 1/2021 para a oferta da EPTNM na modalidade a distância, dedicando o capítulo XII inteiramente a tratar da EaD, normatizando até mesmo a prática profissional - elemento estruturante do processo formativo profissional - no formato a distância, pelo incremento de simuladores, realidade virtual e laboratórios remotos. Nas DCNEPTNM n° 6/2012, essa inserção se configurava com o cumprimento mínimo de carga horária presencial; nas novas DCNGEPT n° 1/2021, passa a se configurar de forma indiscriminada, a partir do incremento massivo das tecnologias digitais, fortalecendo a participação do setor privado na venda de serviços e pacotes.

Esse dispositivo também fortalece outra premissa incorporada no texto das novas DCNGEPT n° 1/2021, que trata das parcerias público-privadas, uma vez que o fortalecimento da EPT deixa de ser entre os entes federados, passando a compor o texto “os ofertantes de EPT”, refletindo o pacote da contrarreforma do EM para garantir condições legais para a participação do setor privado na comercialização de cursos e serviços educacionais.

Dentre os diversos dispositivos implementados pelas novas DCNGEPT n° 1/2021, os princípios norteadores do EMI também são totalmente desvirtuados e deturpados, em um arranjo de termos e conceitos que tendem a confundir o leitor, passando a impressão da conservação dos princípios basilares do EMI (trabalho como princípio educativo, indissociabilidade, formação humana integral, pesquisa como princípio pedagógico)⁶³. Todavia, é preciso compreender que a manutenção desses conceitos e termos antagônicos não se trata de um hibridismo conceitual, mas sim de um artifício semântico com o propósito de ocultar a verdadeira faceta da proposta. Conforme destacado na Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica, da ANPED (2021, p. 3),

Tal uso combinado desse conjunto de conceitos e expressões francamente antagônicos, ao operar com vários hibridismos que estabelecem uma ambiguidade, visa ocultar as verdadeiras

⁶³ Conforme evidenciado na análise dos princípios norteadores presentes nas DCNEPTNM n° 4/99; n° 6/2012 e n° 1/2021, Apêndice B.

contradições internas do seu conteúdo, fazendo parecer que tais diretrizes contemplariam práticas educacionais distintas. Todavia, no fundo se apropria de formulações avançadas para submetê-las aos seus eixos centrais que são: a privatização, a fragmentação e o barateamento da educação básica e profissional e a desqualificação do ensino público com vistas a seu esvaziamento como direito social e sua transformação à condição de mercadoria.

Em defesa da concepção de educação profissional e tecnológica da RFEPCT, ainda em 2021, o FDE/CONIF publicou o documento intitulado *Análise da Resolução 1/2021/CNE e diretrizes para o fortalecimento da EPT na rede federal de educação profissional e tecnológica*, manifestando que:

[...] atual carga horária dos cursos técnicos integrados ao EM (EMI) ofertados pela RFEPCT, já preveem o atendimento ao artigo 26 § 1º das novas DCNEGPT, que define que os cursos de EMI “terão carga horária que, em conjunto com a de formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas”. Dessa forma, os IFs devem continuar a pautar seus cursos pelo previsto nas Diretrizes Indutoras do FDE/CONIF pois, na perspectiva dos cursos integrados, as 1.800h previstas para a BNCC não precisam estar separadas na organização curricular dos cursos, visto que pode-se organizar os itinerários de forma integrada conforme prevê a LDB. Assim, na perspectiva da integração curricular, o limitador legal de 1.800h de conteúdos da BNCC é atendido na totalidade da matriz curricular integrada e pode, inclusive, ser ampliado uma vez que formação geral e formação específica integram-se de fato (CONIF, 2021, p. 15).

Apesar do posicionamento contrário expresso no documento do CONIF (2021), vale destacar seu teor de aproximação com os preceitos da contrarreforma. Divergente das diretrizes indutoras de 2018, o documento de 2021 se caracteriza pelo hibridismo conceitual e tentativa de ressignificação dos princípios basilares da EPT, uma vez que incorpora o conceito de “Itinerários Formativos de forma integrada” e promove uma reelaboração do sentido de formação integral alinhada aos preceitos da pedagogia das competências, o que sinaliza uma possível conformação à contrarreforma.

Do mesmo modo, é possível interpretar tal conformação a partir dos mecanismos orçamentários de condicionamento e cerceamento que asfixiam as instituições na sustentação do EMI, dado que, para muitos gestores das instituições vinculadas à RFEPCT, as DCNGEPT n° 1/2021 representaram uma saída viável para driblar a limitação orçamentária - que condiciona a oferta do EMI às cargas

horárias mínimas -, exercendo grande influência no enxugamento do currículo pela redução da carga horária da formação geral básica.

Outro documento elaborado no âmbito do FDE/CONIF na tentativa de ensejar a defesa da educação profissional e tecnológica da RFEPCT se refere ao posicionamento acerca da Lei n° 14.945/2024, que redefine as diretrizes para o EM, estabelecendo uma reforma da contrarreforma do EM⁶⁴. Todavia, antes da análise desse documento, é oportuno compreender o processo de reelaboração e as alterações propostas pela reforma da contrarreforma.

Por ter sido implementada de forma impositiva, sem diálogo com pesquisadores e profissionais da educação e devido à incompatibilidade da estrutura da proposta com a realidade das escolas brasileiras, a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) desmascarou o fracasso anunciado. Na tentativa de eliminar as tensões geradas pela contrarreforma e minimizar as críticas quanto à incoerência do NEM, sem questionar os interesses do mercado, mas sim referendá-los, no ano de 2023, o MEC iniciou uma série de debates e consultas públicas para a Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio (Brasil, 2023a).

Cabe considerar que, com o resultado das eleições presidenciais de 2022, havia uma grande expectativa dos movimentos sociais e da comunidade educacional pela revogação do NEM. Todavia, diante da conjuntura política e econômica divergente dos outros governos do PT, tal expectativa foi frustrada pela condução do MEC no sentido de garantir condições para o aprofundamento do empresariamento da educação básica pública. A retórica se fundamentou na proposição de que os problemas do NEM estavam na implementação e que bastariam alguns ajustes para sua efetivação plena. Do mesmo modo, o próprio debate no Congresso Nacional, acerca do PL n.º 5.230/2023 (Brasil, 2023c), encaminhado pelo MEC, não avançou na proposição pela revogação. A revogação operou-se em pequenos ajustes diluídos e ressignificados aos interesses dos setores empresariais, culminando na promulgação da Lei n° 14.945, de 31 de julho de 2024.

⁶⁴ Movimento também observado durante a ditadura civil-militar, quando, por meio de diversos Pareceres emitidos pelo CFE, flexionou-se substancialmente o caráter universal e compulsório do ensino de 2° Grau, suscitando a reformulação da Lei.

Em termos da organização curricular do EM, as alterações estabelecidas pela Lei 14.945/24 corroboram a manutenção da composição do currículo pela FGB e itinerários formativos (art. 35-B). Os itinerários formativos definidos pela Lei 13.415/2017 são mantidos, com o acréscimo do Itinerário de formação técnica e profissional, o qual estabelece que sua organização deverá seguir os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas DCNGEPT e do CNCT (Brasil, 2024).

Acerca da FGB, a Lei nº 14.945/24 prevê a retomada das 2.400 horas; no entanto, essa carga horária pode ser reduzida para 2.100 na formação técnica e profissional, admitindo-se, ainda, que 300 horas sejam “destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da BNCC diretamente relacionados à formação técnica profissional”, resultando em apenas 1.800 horas dedicadas à FGB na formação técnica e profissional. Contrariamente a uma proposta de integração curricular, esse “aprofundamento de estudos” leva a um processo de secundarização e/ou apagamento de determinadas disciplinas na organização do currículo pela superposição dos conhecimentos técnicos. Apesar de retomar a garantia de no mínimo 2.400 para a FGB, a Lei nº 14.945/24 não faz isso de forma igualitária, já que, para a formação técnica e profissional, a carga horária da FGB poderá ser cumprida em 1.800 horas. Tal prerrogativa incide no cerceamento da garantia de sustentação igualitária do acesso aos conhecimentos científicos e culturais gerais, ao estabelecer trajetórias formativas distintas.

O caráter assistemático também passa a ser adotado como estratégia para a ampliação da jornada escolar no EM, de modo que as exigências curriculares do EM em regime de tempo integral poderão ser comprovadas pela validação de saberes do cotidiano, como “a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado...” (Brasil, 2024). Além disso, a Lei nº 14.945/24 corrobora a manutenção da oferta da formação técnica e profissional como um itinerário formativo precarizado e assistemático, conservando os princípios da contrarreforma, ao prever que sua oferta:

[...] poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições

credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas, observados os limites estabelecidos na legislação. [...] inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (Brasil, 2024).

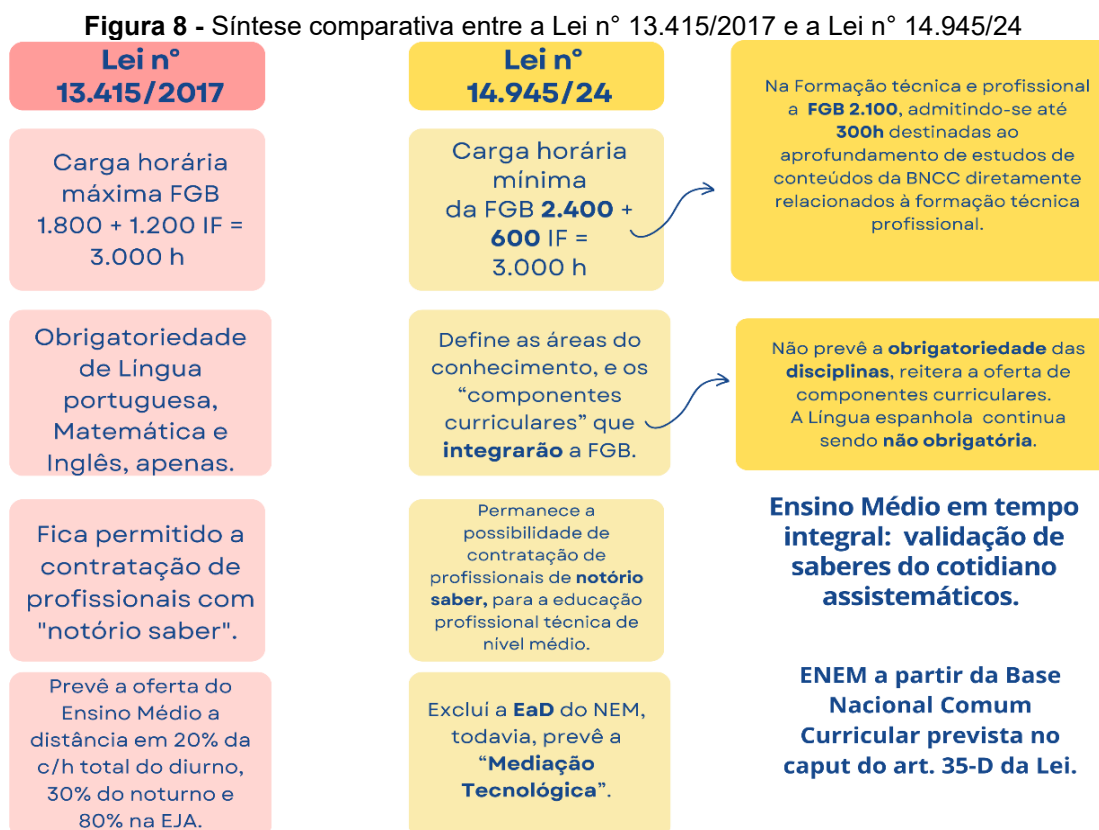
Cabe considerar que esse trecho foi regulamentado anteriormente pela Lei nº 14.645/23, ao prever o aproveitamento “das horas de trabalho em aprendizagem profissional para efeito de integralização da carga horária do Ensino Médio, no itinerário da formação técnica e profissional ou na educação profissional técnica de nível médio, nos termos de regulamento” (Brasil, 2023b). Essa característica assistemática e anticientífica também se apresenta na manutenção do inciso que prevê a admissão de “profissionais com notório saber” para atuação na formação técnica e profissional, aprofundando a precarização e a histórica dualidade que acomete a educação profissional.

Outro fator exacerbado na Lei 13.415/17, evidenciado na seção anterior, se refere ao gerencialismo educacional e ao caráter antidisciplinar na definição de um currículo flexível, estabelecendo apenas a obrigatoriedade do ensino de Matemática e Língua Portuguesa em todos os anos do EM. Nesse aspecto, os ajustes promovidos pela Lei n.º 14.945/24 não superaram o caráter antidisciplinar e o gerencialismo educacional, preservando a organização curricular de acordo com as áreas do conhecimento previstas na BNCC e vinculadas aos seus direitos e objetivos de aprendizagem.

Ainda que o novo texto da Lei (art. 35 - D - I- II- III e IV) anuncie as disciplinas que integram cada área do conhecimento, sem previsão da obrigatoriedade de nenhuma disciplina, o condicionamento da organização curricular à BNCC reforça a submissão de competências e habilidades que deverão ser mobilizadas em cada área, para serem testadas e medidas, contribuindo para o esfacelamento curricular, o relativismo epistemológico, o que, em alguns casos, se expressa no próprio anticientificismo. A expressão desse gerencialismo na educação, mesmo após os ajustes ao NEM, evidencia-se na recente proposta do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2025: apesar de restabelecer os livros por disciplinas, sua estruturação e composição se submete à lógica das prescrições da BNCC, concorrendo, em muitos casos, para o relativismo.

Embora o texto da Lei anuncie as disciplinas que integram cada área do conhecimento, avalia-se que a falta de uma obrigatoriedade explícita colabora para a marginalização e precarização da oferta de muitas disciplinas, principalmente aquelas que historicamente foram marginalizadas e se constituíram em uma posição periférica do currículo do EM, como Filosofia e Sociologia. Do mesmo modo, ao definir as áreas do conhecimento e não um *status* disciplinar, abre-se caminho para a efetivação de um currículo generalista, que, partindo de uma abordagem transdisciplinar, não possibilita a compreensão das especificidades de cada disciplina para o domínio da totalidade concreta. Nessa linha, a Lei reforça práticas adotadas em vários estados, em que a distribuição de aulas e a contratação de professores é feita por área de conhecimento.

Com relação à EaD, o novo texto da Lei nº 14.945/2024 retirou sua previsão de oferta no EM, porém manteve a possibilidade da oferta “mediada por tecnologia” em casos excepcionais, garantindo a participação do setor privado na venda de serviços e pacotes. A Figura 8 apresenta uma síntese comparativa entre a Lei nº 14.945/2024 e a Lei nº 13.415/2017.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/24.

Conforme o exposto, constata-se que os ajustes promovidos pela Lei 14.945/24 não representaram uma ruptura com os preceitos da contrarreforma. Mesmo congregando as reivindicações da comunidade de pesquisadores e educadores, especialmente quanto à carga horária mínima da FGB, operou-se no sentido de não contrariar os interesses empresariais na venda de serviços e produtos. Todavia, os ajustes promovidos no novo texto da Lei são fruto do enfrentamento realizado por diversas entidades sindicais e coletivos de pesquisadores, como o Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade e o Observatório do Ensino Médio, no tensionamento do debate público junto ao congresso nacional. Apesar de não se ter logrado êxito em todos os pontos da nova redação da Lei, houve uma conquista frente ao que estava posto, principalmente pela retomada da obrigatoriedade do piso de 2.400h da FGB.

No âmbito da EPT, os ajustes estabelecidos pela Lei nº 14.945/24 corroboraram a manutenção do seu processo de descaracterização. Ao conservar a oferta da formação técnica e profissional como um itinerário formativo precarizado e assistemático, tais ajustes segmentam a EPT na inferência de uma formação fragilizada, já que ela não habilita necessariamente para uma profissão. Na análise de Pelissari e Caetano (2024, p. 10),

O novo desenho assumido pela EPT, ao vincular-se aos itinerários formativos, não conduz à formação de um técnico de nível médio sequer no aspecto formal. Ao percorrer a trajetória “BNCC + itinerário” e optar pela formação profissional, o estudante pode obter um conjunto de certificados que não o habilitam para uma profissão, o que evidencia que nem mesmo o discurso pragmático e profissionalizante da contrarreforma tem condições de se cumprir.

Além disso, ao estabelecer possibilidades distintas de cumprimento da FGB, para o EM articulado à EPT, na adoção de uma carga horária reduzida (2.100h) ainda com a possibilidade de redução de mais 300h direcionadas ao “aprofundamento de estudos”, a Lei permite o estabelecimento de percursos formativos dicotômicos, marcados pelo enxugamento curricular e pela sobreposição da parte técnica-profissional à FGB. Nessa direção, diversas entidades emitiram nota de repúdio e contestação à Lei, alertando sobre o aprofundamento das desigualdades educacionais.

Todavia, no âmbito do CONIF, entidade que representa as instituições da RFEPCT, não houve um posicionamento incisivo de contestação à Lei. Em contraposição, o documento intitulado *Análise da Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, elaborado pelo FDE e assinado pelo CONIF, em 2024, contribuiu para suavizar os efeitos predatórios Lei 14.945/2024 e sua incorporação pela RFEPCT.

Promovendo uma análise contraditória as próprias premissas de sustentação do EMI na RFEPCT, o citado documento ressignifica a concepção de integração curricular aos moldes dos preceitos da contrarreforma, associando-a ao “aprofundamento de estudos de conteúdos da BNCC”, conforme definido no art. 35-C do texto legal. Amparando-se no pressuposto da “manutenção da possibilidade de arranjo curricular que garanta a constituição de um núcleo de integração/articulação entre a formação geral básica (BNCC e parte diversificada) e a formação profissional”, o documento justifica que esse “aprofundamento de estudos” já se constituiu no currículo do EMI, pela integração curricular, sendo “encontrada entre as disciplinas vinculadas à formação geral e entre as disciplinas da formação técnica, bem como na constituição de um núcleo articulador composto pelas disciplinas que apresentem maior densidade tecnológica” (CONIF, 2024).

Apesar de dispor de mecanismos como a autonomia didático-pedagógica para sustentar uma carga horária mínima de 2.400 horas da FGB para o EMI, o CONIF optou pela via da adequação, limitando-se em recomendações técnicas - desprovidas de um posicionamento político-pedagógico mais contundente – legitimando a flexibilização curricular e o esvaziamento da base científica no EMI:

Como a flexibilização não é obrigatória por lei, o que se imaginou é que, sobretudo nos espaços de prevalência do debate crítico e de defesa de uma educação profissional de base politécnica, as 2400 h seriam preservadas. Os IFs seriam, então, o primeiro conjunto de instituições a propor currículos com sólida formação e rejeitar a flexibilização. Eis que toda a comunidade educacional é surpreendida com o citado documento do FDE/Conif, no qual a formação geral básica perde 300 horas, que, seguindo a cartilha segregadora da lei, se fundem com conteúdos teóricos de formação técnica e profissional. Nessa fórmula, a educação geral é, além de flexibilizada, reduzida à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ferindo de morte a concepção original do EMI e, a rigor, indicando

a transformação de todos os cursos técnicos dos IFs em concomitantes flexibilizados (Anped, 2024).

No que concerne à análise sobre a obrigatoriedade da oferta de todas as disciplinas, ao interpretar o art. 35-D da Lei, o documento reafirma a obrigatoriedade da oferta de todas as disciplinas da FGB à luz das diretrizes indutoras (2018). Ademais, recomenda o “ensino de Espanhol” como “essencial para ampliar as oportunidades de integração cultural”; todavia, a adoção do termo “ensino”, e não disciplina, expressa a desobrigatoriedade da oferta enquanto disciplina, representando um movimento consolidado em grande parte das instituições da RFEPCT, em que a oferta da língua espanhola é facultativa.

Outrossim, o documento do FDE/CONIF 2024 não apresenta um posicionamento incisivo quanto a temas caros ao debate educacional, como a admissão de “profissionais com notório saber” para atuação na formação técnica e profissional e a manutenção da oferta da formação técnica e profissional como um itinerário formativo precarizado e assistemático. Isso demonstra se não a conformação, uma certa conveniência com os ajustes operados pela reforma da contrarreforma, o que termina por inviabilizar, por dentro, a sustentação dos pressupostos do EMI:

Trata-se, portanto, de documento com orientação confusa, que submete a importância das disciplinas de educação geral aos conteúdos de formação técnica e que tende a tornar estes últimos, na perspectiva da contrarreforma, meros itinerários formativos. É flagrante a tentativa de assimilação do conteúdo da Lei nº 14.945/2024 para o interior da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, contrabandeando para instituições que vêm consolidando uma tradição de formação crítica e comprometida com a classe trabalhadora os fundamentos de uma contrarreforma educacional elitista e antipopular. Tal movimento trará sérios riscos à plenitude do currículo integrado e, por isso, é visto com muita preocupação pelos setores que se colocaram em luta até o presente momento (Anped, 2024).

Por outro lado, esse discurso de adequação condiz com o contexto político-econômico, no qual o regime de austeridade fiscal - estabelecido após o Golpe de 2016 - e a adoção de novos parâmetros na distribuição orçamentária vêm determinando mudanças profundas na proposta pedagógico-curricular do EMI, como na prioridade de sua oferta no âmbito da RFEPCT. A redução orçamentária, seguida de recorrentes contingenciamentos, impôs à RFEPCT condições de

funcionamento via gestão da escassez, forçando a incorporação dos preceitos da contrarreforma - a exemplo de 1.800 horas para a FGB - como estratégia de sobrevivência institucional, mesmo quando tais preceitos contrariam os princípios da própria RFEPCT e a condicionam a um processo de descaracterização da EPT.

Diante do exposto, é notório que os mecanismos de resistência estabelecidos pela RFEPCT se constituem de forma contraditória, expressando as tensões enfrentadas para conciliar o projeto político-pedagógico institucional à política orçamentária abalizada por mecanismos de eficiência gerencial meritocrática, o que tem colaborado para a progressiva descaracterização da EPT. Nessa direção, diversas pesquisas ajudam a compreender as formas de resistência e de adequação da RFEPCT, o que será abordado a seguir.

3.4 AS PESQUISAS SOBRE A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NA RFEPCT

A partir do exposto, empreendeu-se um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes referente às pesquisas realizadas entre os anos de 2017 a 2024 quanto às implicações da contrarreforma do EM para o EMI no âmbito da RFEPCT. Dentre as principais pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, destacam-se aqui as pesquisas de Farias (2022), Carmo (2023), Rubini (2023), Mota (2023), Araujo⁶⁵ (2022), Paixão (2023), Milliorin (2024), Pereira (2023), Soares (2023), Nunes (2023) e Silva (2019).

É certo que essas não são as únicas pesquisas desenvolvidas sobre os impactos da contrarreforma na EPT, visto que há um conjunto robusto de estudos que discutem tal temática. No entanto, no decorrer da construção desta tese, em especial na Seção 3, as principais pesquisas, pautadas em uma análise histórico-crítica, foram mobilizadas na problematização da contrarreforma e suas determinações no EMI. Dessa forma, retomá-las implicaria em prolixidade, uma vez que seus principais aportes já estão contemplados de forma orgânica no texto.

⁶⁵ A pesquisa de Araújo (2022) trata-se de relatório de pesquisa de Estágio Pós-Doutoral e, assim, não consta do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; no entanto, por se tratar de importante pesquisa, amplamente divulgada no âmbito da RFEPCT, considerou-se pertinente sua inserção no quadro de revisão bibliográfica.

No que se refere aos aspectos político-econômicos da contrarreforma e seus desdobramentos para a EPT, destacam-se as pesquisas de Farias (2022) e Carmo (2023).

Partindo da historicidade da formação social brasileira e sua materialidade contemporânea, Farias (2022) analisa o processo de constituição e alinhamento das políticas educacionais brasileiras, dos anos de 1990 à atualidade, sobre as determinações dos organismos internacionais. Para tanto, a autora realiza uma análise sobre as dimensões políticas e pedagógicas das regulamentações curriculares do EM e da educação profissional dos anos de 1990 até a contrarreforma, concluindo que a atual contrarreforma do EM “recupera e radicaliza os princípios da reforma neoliberal realizada na década de 1990”. No entanto, ao engendrar um consenso social de política renovadora a partir do referencial conservador e reacionário, a atual “reforma” é refinada pela ressignificação e cooptação de termos provenientes do referencial teórico-crítico, comprometido com a “construção de um projeto de formação integrada para os filhos da classe trabalhadora”.

A pesquisa de Carmo (2023) se debruça na análise dos impactos, influências e desdobramentos do avanço da política ultraneoliberal (2016 a 2022) na RFEPCT. Tendo como fonte de dados a revisão bibliográfica e a análise documental, a autora evidencia as tentativas de descaracterização da RFEPCT operada pelas contrarreformas ultraneoliberais, por meio do cerceamento da autonomia das instituições na nomeação de reitores democraticamente eleitos, dos sucessivos cortes e contingenciamentos orçamentários, redução nos percentuais de investimentos, precarização do trabalho docente e ruptura com uma educação assentada no ensino, pesquisa e extensão, destacando que a contrarreforma ultraneoliberal aspira à descaracterização do EMI, reduzindo sua oferta e o substituindo por cursos de curta duração, que não garante uma formação específica ao nível técnico (Carmo, 2023). Na análise empreendida, a autora constata o movimento de asfixia orçamentária da RFEPCT como mecanismo de condicionamento às novas formas de captação de recursos, que, conseqüentemente, determinam diretamente a adesão “à contrarreforma do EM, ao resgate da dualidade e descaracterização da oferta do EMI” (Carmo, 2023, p. 204).

No que concerne aos movimentos e mecanismos de resistência da RFEPC frente à contrarreforma do EM, destacam-se as pesquisas de Rubini (2023) e Mota (2023), nas quais ambos os autores estudam o processo de resistência promovido pelas instituições do sul do país.

A tese de Rubini (2023) analisa a maneira como os IFs da região Sul do Brasil (IFFar; IFC; IFPR) organizaram resistências frente ao Novo Ensino Médio. Pautando na análise de documentos institucionais voltados ao fortalecimento do EMI e em entrevistas com docentes e gestores, a autora destaca o papel do CONIF, enquanto intelectual coletivo, articulando e condensando interesses e concepções. Ao resgatar os documentos elaborados no âmbito do CONIF na defesa do EMI (CONIF, 2018; 2021), a autora destaca as divergências conceituais dos termos adotados no documento intitulado *Análise da Resolução 1/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*, elaborado em 2021. Esse documento incorpora o conceito de itinerários formativos e promove uma reelaboração do sentido de formação integral associado aos preceitos da contrarreforma. Essa reelaboração converge com a análise realizada por Farias (2022), como ressignificação dos termos provenientes do referencial teórico crítico, com o propósito de engendrar um consenso social de política renovadora, o que sinaliza elementos de conformação à contrarreforma do próprio CONIF.

A autora concluiu que as instituições pesquisadas “estabeleceram ações orgânicas, intencionais e coletivas em torno do fortalecimento do Ensino Médio Integrado” (Rubini, 2023, p. 38), que contribuíram para a manutenção dos pressupostos do EMI e para a consolidação de uma proposta contra-hegemônica. Todavia, apesar da resistência desempenhada por essas instituições, Rubini (2023) constatou que o EMI incorporou alguns elementos do movimento hegemônico de reformulação do Novo Ensino Médio, tais como: obrigatoriedade da oferta de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos de duração do Ensino Médio e a Língua Inglesa como obrigatória, inserindo outras línguas como optativas; a “adequação dos PPCs às cargas horárias mínimas definidas pelas normas vigentes e pelo Conif” (Rubini, 2023, p. 320), com exceção do IFPR, no qual se “manteve a possibilidade de oferta de cursos com duração de quatro anos e com possibilidade de manter carga horária relativamente superior” (Rubini, 2023, p. 320); a redução

da carga horária das disciplinas da Área de Humanas; e o “ensino de competências e habilidades e o empreendedorismo como eixo formativo nos cursos de Ensino Médio Integrado” (Rubini, 2023, p. 320).

Mota (2023) analisa os impactos da Reforma do Ensino Médio e das Novas Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Agropecuária e Edificações no Campus São Carlos do IFSC. Apoiado na análise dos documentos institucionais do IFSC e nos PPCs dos cursos, o autor evidencia as estratégias adotadas para resistir à contrarreforma, fornecendo subsídios e indicativos quanto à importância do estabelecimento de mecanismos de resistência a partir dos processos de gestão.

Valendo-se da análise dos projetos pedagógicos de cursos do EMI para evidenciar as implicações da contrarreforma no âmbito dos IFs, destacam-se as pesquisas de Araujo (2022), Paixão (2023), Milliorin (2024), Pereira (2023), Soares (2023); Nunes (2023); Melo (2024) e Silva (2019).

A pesquisa de pós-doutorado desenvolvida por Araujo (2022) teve como objetivo analisar o processo de implementação da Reforma do EM no contexto dos IFs e as suas possíveis consequências para o projeto de EMI. O universo de estudo abrangeu 34 Institutos Federais de Educação, tendo como fonte de dados 380 PPCs que foram reformulados entre os anos de 2019 e 2021. As categorias de análise elencadas pelo autor foram: a) a presença de indícios de implementação da Reforma do Ensino Médio no contexto dos projetos pedagógicos dos IFs; b) presença de indícios de negociação/hibridismo curricular; c) presença de indícios de reação e de não adequação à Reforma do Ensino Médio. O autor concluiu que:

Tem-se, então, um quadro bastante plural no contexto dos IFs, com realidades distintas no que tange ao entendimento e implementação da Reforma do Ensino Médio. Nesse cenário, uma parte dos projetos pedagógicos consultados já adotou um dos principais pilares da reforma, convertendo seus currículos para uma carga horária máxima de 1.800 horas para a formação geral, enquanto outros apenas se aproximaram das orientações da reforma no currículo, mesmo que ainda de forma confusa, assumindo os “slogans” e o “modismo terminológico” presentes nos textos da reforma (Araujo, 2022, p. 139).

A pesquisa realizada por Paixão (2023) teve como objetivo analisar as transformações que a reforma do Ensino Médio provoca nos IF. Para tanto, o autor

analisou 243 PPCs de 20 IFs, elaborados entre os anos de 2019 e agosto/2022, tomando como categorias de análise: a) a presença da BNCC e a limitação de 1.800 horas para o seu cumprimento; b) a presença e/ou a ausência de disciplinas na organização curricular dos cursos; e c) a presença de carga horária a distância na organização dos cursos. A partir dessas categorias, o autor constata que: a) 106 PPCs se situam no limite das 1.800 horas da BNCC; b) ausências e presenças e a secundarização das disciplinas da área de humanas; c) a admissão de que parte da carga horária seja cumprida a distância em 43 (17,70%) dos PPCs pesquisados. Por fim, o autor identifica “aproximações da organização dos cursos de educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio dos IF com os princípios e propostas da reforma do Ensino Médio” (Paixão, 2023, p. 203).

Em sua pesquisa, Milliorin (2024) analisa as implicações da reforma do EM nos cursos de EMI nos IFs. Tendo como fio condutor para sua análise os documentos elaborados pelos IFs à luz das Diretrizes Indutoras de 2018, a autora contrasta as distintas interpretações estabelecidas por cada instituição na sustentação dos pressupostos do EMI. A partir da análise textual discursiva desses documentos, Milliorin (2024) discute como tais orientações reverberam nos PPCs de cursos aprovados a partir das DCNGEPT n° 1/2021 de cinco IFs - um de cada região do país - bem como os dados da PNP quanto às vagas ofertadas nesses IFs.

Nos documentos analisados, a pesquisadora identificou resistências contra a hierarquização dos componentes curriculares e a redução da carga horária para FGB no EMI, mas também adesões parciais às premissas da contrarreforma, como o discurso mercadológico focado em competências e práticas de educação a distância, o que retrata a fragilidade conceitual do projeto de EMI. Por fim, a pesquisa indica um processo de resistência dos IFs na adesão à contrarreforma, constatando que “a partir dos PPCs e do movimento das vagas ainda se percebe uma resistência maior do que adesão” (Milliorin, 2024, p. 276).

O trabalho de Pereira (2023) aprofunda a discussão sobre os impactos da contrarreforma no EMI do IFTM - Campus Ituiutaba. No desenvolvimento da tese, o autor resgata os preceitos da escola unitária e da educação integral, recorrendo a autores como Marx e Gramsci. Tomando como fonte de dados os PPCs de 2019 dos cinco cursos de EMI ofertados no Campus Ituiutaba IFTM, Pereira (2023)

analisa os efeitos da contrarreforma do EM no processo de elaboração e efetivação desses projetos, constatando que a reformulação dos PPCs foi assinalada pelo hibridismo conceitual e pela supressão da carga horária total dos cursos, ocorrendo a “diminuição da carga horária de aproximadamente 4.000 horas para 3.200” (Pereira, 2023, p. 201)

Ao analisar a redução dessa carga horária, Pereira (2023) evidencia que, na área técnica, não houve alterações significativas; em contrapartida, houve uma drástica redução das disciplinas da FGB, em especial “nas disciplinas de Sociologia, Filosofia, Inglês, Espanhol e Artes, que perderam 33% da carga horária” (Pereira, 2023, p. 201). O autor considera que as mudanças discursivas, aparentemente progressistas, implementadas pela contrarreforma, “aprofundam a segmentação, o dualismo”, impossibilitando “uma educação integral, transformadora, que possa levar verdadeiramente à *omnilateralidade* e à emancipação social” (Pereira, 2023, p. 234).

Em sua pesquisa de doutorado, Soares (2023) debruçou-se na análise das formas de interpretação e de apropriação da Lei nº 13.415/2017 nas regulamentações do EMI no âmbito do IFSP, considerando o movimento de adesão e resistência. Apoiada na análise documental e bibliográfica, a pesquisadora demonstra que as diretrizes curriculares do EMI construídas pelo IFSP (Resolução nº 163/2017) foram adaptadas a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2021, por meio da Instrução Normativa 06/2021, determinando na institucionalização dos preceitos da contrarreforma na reformulação do currículo do EMI. Dentre as consequências destacadas pela autora, ao analisar a reformulação de seis cursos do EMI, estão: a redução da carga horária destinada à formação geral dos estudantes, em especial nas disciplinas das áreas de ciências da natureza, das ciências humanas e na área de linguagens (Artes e Educação Física), além da desarticulação entre formação geral e a formação profissional.

Nunes (2023), em pesquisa de doutorado, analisa o processo de reestruturação curricular dos cursos do EMI do IFAL (2018 a 2020), promovido a partir da redução da duração mínima e da carga horária total do EMI. Para tal intento, a autora utilizou-se da análise bibliográfica e documental, seguida da comparação entre as matrizes curriculares anteriores e posteriores ao processo de reestruturação; além disso, aplicou questionários junto aos discentes e docentes

do IFAL, com a finalidade de verificar as perspectivas dos participantes quanto ao processo de reestruturação.

Dentre as constatações, a autora evidencia que os fatores orçamentários afetaram o custeio dos IFs, impondo a reestruturação curricular, aproximando a carga horária dos componentes curriculares da FGB à preconizado pela contrarreforma. O estudo de Nunes (2023) referenda a proposição defendida nesta tese: a contrarreforma se estabelece no âmbito da RFEPCT, de forma coercitiva, pelos mecanismos normativos-financeiro, o que já se materializou em alguns IFs antes mesmo dos dispositivos legais da contrarreforma, como será demonstrado na análise dos dados.

A pesquisa desenvolvida por Melo (2024) analisa as relações/implicações entre a contrarreforma do EM e o EMI proporcionado pelos IFs da região Nordeste, considerando as regulamentações da organização curricular e dos PPCs dos cursos de Informática desses IFs, tendo como amostra 48 PPC reformulados entre 2017 e 2023 e 20 PPCs novos, criados entre 2017 e 2023, além da realização de entrevistas com servidores dos IFs e um membro do CONIF. No conjunto de sua análise, Melo (2024) evidencia como os impactos orçamentários são sentidos nos IFs - a partir da promulgação da EC nº 95/2016 - pela modificação, em 2018, dos critérios de distribuição da Matriz CONIF.

Nessa direção, a autora apresenta elementos importantes na análise das mediações existentes entre o financiamento da educação e as alterações nos cursos de EMI em Informática da região Nordeste, com destaque ao processo de redução da duração do EMI, constatando que “até 2017 predominavam cursos com duração de 4 anos (29 PPC), em contraste com cursos de 3 anos (19 PPC). Após 2023, essa relação se inverte: 30 cursos assumem a duração de 3 anos, enquanto apenas 18 mantêm a oferta em 4 anos” (Melo, 2024, p. 177). Além do exposto, a autora evidencia como a redução do período de duração do EMI reflete a pressão por aligeiramento curricular e, conseqüentemente, fragiliza o EMI ao reduzir o tempo formativo, inviabilizando a sustentação do tripé ensino, pesquisa e extensão e a concepção de integração curricular, distanciando-se da formação humana integral com horizonte para a politecnia. O estudo de Melo (2024) dialoga com a presente pesquisa ao evidenciar os impactos da redução do período de integralização do EMI na adoção dos mínimos legais.

Na mesma direção, a pesquisa de mestrado realizada por Silva (2019) analisa as repercussões da Lei nº 13.415/2017 nos cursos técnicos integrados ao EM do IFAC/Campus Rio Branco. Adotando como fonte de dados os PPCs dos cursos do EMI e a aplicação de questionário junto aos profissionais atuantes na formação do currículo desses cursos, a autora se debruçou na análise comparativa das mudanças curriculares promovidas a partir do processo de redimensionamento dos cursos do EMI para três anos, que, no caso da instituição pesquisada, ocorreu simultaneamente à promulgação da contrarreforma pela Lei nº 13.415/2017.

Ao diferenciar as propostas pedagógicas pré (quatro anos) e pós (três anos) a “nova” política do EM, a autora constata que a “nova modelação de oferta trouxe alguns prejuízos aos alunos, considerando que o Campus Rio Branco não tem infraestrutura necessária para atender a demanda desses alunos” (Silva, 2019, p. 141); do mesmo modo, identificou elementos de desintegração nesse processo. Diante desses resultados, Silva (2019) associa a “nova modelação” (mudança do período mínimo de integralização de quatro para três anos) como um movimento ocasionado pela contrarreforma; no entanto, em alguns IFs, esse processo estava consolidado antes mesmo da contrarreforma. Todavia, não se pode perder de vista que essa “nova modelagem” tende ao enxugamento do currículo, em especial a formação geral básica, correspondendo a uma das facetas da contrarreforma.

Em síntese, as pesquisas realizadas quanto às implicações da contrarreforma do EM para o EMI no âmbito da RFEPCT, apontam que:

a) apesar da autonomia didático-pedagógica e administrativa da RFEPCT se apresentar como um elemento de resistência à contrarreforma, o movimento de asfixia orçamentária imposto condiciona à RFEPCT na adesão aos pressupostos da contrarreforma;

b) a contrarreforma do EM promove uma ressignificação e cooptação de termos provenientes do referencial teórico-crítico como forma de engendrar um consenso social de política renovadora, determinando a adoção - conveniente ou inaudível - dos preceitos da contrarreforma na orientação e condução dos processos de gestão e de reformulação curricular do EMI;

c) evidencia-se a necessidade da apropriação dos pressupostos fundantes do EMI para sustentação dos mecanismos de resistência à contrarreforma, com

vistas a fornecer subsídios para o estabelecimento de estratégias de resistência a partir dos processos de gestão;

d) a adequação do currículo do EMI às cargas horárias mínimas definidas pelas normas vigentes e endossadas pelo CONIF promoveu a redução do tempo de duração do EMI em algumas instituições, impactando diretamente na redução da carga horária das disciplinas da FGB, aproximando-a ao que preconiza a contrarreforma (1.800 horas da BNCC);

e) a incorporação, no currículo do EMI, de elementos do movimento hegemônico de reformulação do Novo Ensino Médio, tais como: a redução da carga horária das disciplinas, em especial nas disciplinas de Filosofia, Sociologia, Espanhol, Educação Física e Artes; o incremento da EaD como requisito de cumprimento de parte da carga horária do EMI; a inserção do “ensino de competências e habilidades” e do empreendedorismo.

As pesquisas demonstram, por distintos argumentos, que os condicionantes da contrarreforma reverberam no âmbito da RFEPCT de diferentes formas, assinalando-se pelas ressignificações de termos provenientes do referencial teórico-crítico, na adequação do currículo do EMI às cargas horárias mínimas definidas pelas normativas vigentes e endossadas pelo CONIF, pelas restrições orçamentárias, dentre outros fatores, o que tem implicado na descaracterização do EMI, inviabilizando a sustentação dos seus pressupostos fundantes.

Todavia, as pesquisas que retratam as implicações da contrarreforma no EMI no âmbito da RFEPCT, majoritariamente, atrelam as mudanças pedagógico-curriculares do EMI aos dispositivos normativos da contrarreforma, sem a devida confrontação dos elementos de permanência e descontinuidades das tendências históricas no currículo do EMI, e ainda, sem articular os determinantes orçamentários nas mudanças curriculares.

Em que pese a relevância das pesquisas que discutem os impactos da contrarreforma do EM no âmbito do EMI, compreende-se que não é possível limitar a análise apenas às propostas pedagógico-curriculares elaboradas a partir da implementação da contrarreforma e desconsiderar o movimento histórico que expressa a síntese do que se tem hoje. Questiona-se, nesse sentido, a gênese do currículo do EMI na RFEPCT como possibilidade de compreender, na atualidade,

os elementos de permanência e discontinuidades das tendências históricas no currículo do EMI.

Além disso, apesar de algumas pesquisas anunciarem os condicionantes orçamentários envolvidos no processo de descaracterização do EMI, tal questão é analisada de forma superficial, limitando-se, em muitos casos, às restrições e contingenciamentos orçamentários, omitindo-se da análise dos mecanismos de distribuição desse orçamento no âmbito da RFEPCT e, sobretudo, sem examinar como se articulam e incidem na organização curricular do EMI.

Considerando essa possibilidade investigativa, a presente pesquisa busca apreender os determinantes histórico-sociais na constituição do currículo do EMI, evidenciando os elementos de permanência e descontinuidade, que se constituíram ao longo da história, e que determinam a atual organização curricular do EMI. Ainda, visa demonstrar que a reestruturação curricular do EMI, na atual conjuntura, não é simplesmente um ajuste pedagógico-curricular normativo, mas articula-se, sobremaneira, com os condicionantes normativo-financeiros de distribuição orçamentária, implementados a partir de 2015 no âmbito da RFEPCT, incidindo na institucionalização da contrarreforma.

Desse modo, com o propósito de apreender as contradições do objeto de estudo na totalidade do processo de constituição histórico-social, é imperativo analisar a constituição das propostas pedagógico-curriculares elaboradas para o EMI, a partir da criação da RFEPCT, o que é objeto de análise da próxima seção.

4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICO-CURRICULARES DOS CURSOS TÉCNICOS EM QUÍMICA INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DA RFEPCT

Com o propósito de compreender as determinações constitutivas do objeto de estudo e expor seu processo real de produção, nas seções anteriores, procurou-se historicizar a constituição do currículo oficial da EPTNM até a criação da RFEPCT (Lei 1.892/2008), evidenciando os determinantes socioeconômicos das políticas educacionais destinadas à educação profissional. Nessa trajetória, foram também consideradas as determinações impostas pela contrarreforma do EM e os condicionantes financeiros estabelecidos para a oferta do EMI na RFEPCT.

Nesse percurso, constatou-se que, na RFEPCT, o EMI se constituiu por uma formação heterogênea, marcada por histórias e culturas institucionais diversas, que não se consolidam em uma identidade institucional única de uma “rede”, mas sim em uma diversidade político-pedagógica, que, muitas vezes, se distancia do marco legal e conceitual alicerçado em uma formação *omnilateral* e politécnica. Soma-se a isso a própria organização pluricurricular e multicampi da RFEPCT, o que colabora para essa diversidade organizacional, especialmente por distintas propostas curriculares.

Portanto, para analisar o processo de reestruturação curricular do EMI e as determinações da contrarreforma do EM no âmbito da RFEPCT, diante de sua heterogeneidade e da diversidade didático-pedagógica, compreende-se que não é possível adotar o recorte temporal do objeto de estudo abrangendo somente as propostas pedagógico-curriculares elaboradas a partir da promulgação da Lei nº 13.415/17, desconsiderando-se as propostas anteriores e seus determinantes históricos, políticos e econômicos. Logo, para uma compreensão adequada do objeto de estudo, é imperativo analisar a constituição das propostas pedagógico-curriculares elaboradas para o EMI anteriormente à contrarreforma, contextualizando-as aos fatores que, ao longo da história, têm condicionado as proposições políticas educacionais para a EPT e determinado o currículo.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A RFEPCT foi criada pela Lei nº 11.892/2008, sendo composta por 38 IFs, dois CEFETs, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Dom Pedro II⁶⁶. Essa Lei de criação estabelece a garantia de 50% do total das matrículas na EPTNM, prioritariamente na forma integrada, ou seja, no EMI. No ano de 2024, a RFEPCT ofertava 1.838⁶⁷ cursos de EMI, organizados de forma pluricurricular e multicampi. Isso significa que cada *campus* e curso têm autonomia para a definição do currículo e a elaboração dos projetos pedagógicos, devendo apenas observar as determinações legais para a educação básica e a carga horária mínima exigida pelo CNCT, com base nas exigências dos conselhos profissionais.

Diante desse universo de pesquisa diversificado e abrangente, bem como da necessidade de uma delimitação metodológica que permitisse apreender o processo histórico-social de constituição das propostas pedagógico-curriculares do EMI, garantindo uma análise comparativa da estrutura curricular e pedagógica que o sustenta, optou-se por concentrar esta pesquisa em um único curso do EMI ofertado pela RFEPCT: o curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio. Os critérios para a definição desse curso foram estabelecidos levando-se em consideração:

a) a constituição histórica do curso, visto que o Técnico em Química é um curso historicamente consolidado no âmbito da EPT, constituído em 1942, com a fundação da Escola Técnica de Química do Rio de Janeiro, permitindo, assim, a reconstrução histórica do processo de constituição curricular do EMI ao longo do tempo;

b) a definição de um curso com carga horária técnica e perfil profissional de conclusão comum de acordo com CNCT, de modo a assegurar confrontação dos dados entre distintas propostas; e

c) a abrangência de oferta do curso na RFEPCT. De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha (2025), em 2024 a RFEPCT ofertava 77 cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio, distribuídos em 36 instituições de ensino, o que torna a amostra representativa.

⁶⁶ <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial>

⁶⁷ De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (2025).

Definida a amostra e considerando que esta pesquisa se ampara na premissa de que é necessário apreender as contradições do objeto de estudo na totalidade do processo histórico-social de constituição (de modo que, para realizar uma análise coerente sobre os impactos da contrarreforma do EM no EMI, é imperativo compreender como que tais propostas se constituíram e estruturaram anteriormente), estabeleceu-se como critério de recorte temporal os PPCs dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio, cuja oferta era anterior à promulgação Lei 13.415/17, o que totaliza um universo de 58 cursos⁶⁸ e 33 instituições de ensino, sendo dois CEFETs e 31 IFs; dessas instituições, quatro se localizam na região Centro-Oeste; 10 na região Nordeste; três na região Norte; 10 no Sudeste; seis na região Sul do país.

Com a definição do recorte temporal, procedeu-se ao levantamento dos PPCs junto às instituições, de modo que a amostra contemplasse, no mínimo, o PPC de criação e a última versão atualizada de cada curso, com o propósito de fornecer subsídios para compreender as atuais determinações impostas pela contrarreforma do EM. Destaca-se que, dos 58 cursos analisados, quatro possuíam apenas o PPC de criação, não tendo realizado nenhuma reformulação até 2024.

O levantamento dos PPCs se deu a partir do site das instituições, Resoluções dos conselhos superiores ou câmaras de ensino e solicitações via e-mail. Dito de outra forma, operou-se um resgate histórico das propostas pedagógico-curriculares dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio, a fim de analisar os determinantes do processo de reestruturação curricular do EMI na RFEPCT. Nessa trajetória, foram selecionados 128 PPCs, criados e/ou reformulados entre os anos 2008 à 2024, dos quais 121 constituíram o objeto de análise.

Com o propósito de preservar seu anonimato, adotou-se a nomeação numérica para as instituições e para os cursos, identificando-os de acordo com o exemplo: IF1 - EMI1. O Quadro 7 apresenta a relação dos Cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio selecionados para a amostra, com a

⁶⁸ Nos dados da Plataforma Nilo Peçanha constam 62 cursos Técnico em Química com matrícula vigente no ano de 2017, porém quatro desses cursos foram excluídos da amostra da pesquisa: um em razão de sua extinção e três devido à indisponibilidade dos respectivos PPCs de criação. Dessa forma, operou-se no refinamento dos dados chegando ao número de 58 cursos.

caracterização/denominação das instituições-cursos, região do país, quantitativo de PPCs e ano de aprovação:

Quadro 7 - Caracterização da amostra da pesquisa

Instituição/ Cursos	Região da instituição	Nº de PPCs	Ano de aprovação
CEFET1 - EMI1	SUDESTE	2	2008-2019
CEFET1 - EMI2	SUDESTE	2	2009-2016
CEFET2 - EMI1	SUDESTE	3	2015-2016-2022
IF1 - EMI1	NORDESTE	2	2014-2020
IF2 - EMI1	SUL	3	2011-2014-2019
IF3 - EMI1	CENTRO-OESTE	2	2016-2022
IF4 - EMI1	NORDESTE	2	2009-2019
IF5 - EMI1	SUDESTE	2	2010-2017
IF6 - EMI1	NORDESTE	2	2012-2019
IF7 - EMI1	NORTE	3	2011-2015-2020
IF8 - EMI1	CENTRO-OESTE	2	2016-2020
IF9 - EMI1	NORDESTE	3	2009- 2014-2019
IF10 - EMI1	SUL	2	2014-2019
IF10 - EMI2	SUL	2	2016-2019
IF11 - EMI1	NORDESTE	2	2010-2019
IF11 - EMI2	NORDESTE	2	2010-2020
IF11 - EMI3	NORDESTE	2	2011-2024
IF12 - EMI1	SUDESTE	2	2011-2016
IF13 - EMI1	SUDESTE	2	2014-2023
IF13 - EMI2	SUDESTE	3	2013-2017-2020
IF14 - EMI1	CENTRO-OESTE	2	2010-2013/15
IF14 - EMI2	CENTRO-OESTE	2	2012-2015
IF14 - EMI3	CENTRO-OESTE	2	2010-2012/15
IF14 - EMI4	CENTRO-OESTE	2	2010-2012/15
IF14 - EMI5	CENTRO-OESTE	2	2010-2012/15
IF14 - EMI6	CENTRO-OESTE	2	2009-2012/15
IF15 - EMI1	NORDESTE	3	2011-2018-2024
IF15 - EMI2	NORDESTE	2	2010-2024
IF16 - EMI1	SUDESTE	2	2016-2020
IF17 - EMI1	CENTRO-OESTE	3	2009-2015-2022
IF17 - EMI2	CENTRO-OESTE	2	2011-2016
IF18 - EMI1	SUDESTE	2	2011-2022
IF19 - EMI1	NORTE	3	2009-2016-2024

IF20 - EMI1	NORDESTE	2	2016-2019
IF21 - EMI1	NORDESTE	1	2014
IF22 - EMI1	SUL	3	2015-2017-2021
IF22 - EMI2	SUL	2	2012-2014
IF23 - EMI1	SUDESTE	2	2010-2018
IF23 - EMI2	SUDESTE	2	2010-2018
IF23 - EMI3	SUDESTE	2	2010-2018
IF23 - EMI4	SUDESTE	3	2010-2018-2023
IF24 - EMI1	NORDESTE	1	2012
IF24 - EMI2	NORDESTE	1	2012
IF25 - EMI1	NORTE	3	2010-2016-2020
IF25 - EMI2	NORTE	3	2011-2016-2022
IF26 - EMI1	SUL	4	2010-2013-2016-2024
IF26 - EMI2	SUL	3	2014-2019-2024
IF27 - EMI1	NORDESTE	1	2014
IF28 - EMI1	SUL	1	2015
IF28 - EMI2	SUL	2	2014-2016
IF28 - EMI3	SUL	4	2011-2015-2018-2022
IF28 - EMI4	SUL	3	2010-2017-2021
IF29 - EMI1	SUDESTE	2	2014-2023
IF29 - EMI2	SUDESTE	2	2015-2023
IF29 - EMI3	SUDESTE	2	2008-2023
IF29 - EMI4	SUDESTE	2	2015-2023
IF30 - EMI1	SUL	1	2012
IF31 - EMI1	SUDESTE	2	2014-2019

Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha do PPC como fonte de pesquisa se apoia no fato de que este é um documento que orienta a práxis educacional, produzido por sujeitos concretos, em circunstâncias históricas determinadas, que expressa a concepção de sociedade, formação humana e educacional, além de representar os compromissos sociopolíticos assumidos pelas instituições educacionais. Assim, é por meio do PPC que as instituições educacionais definem e planejam suas ações, sua concepção, seu projeto de formação e como desejam atuar frente às mudanças da sociedade. Para Veiga (1995, p.12),

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Do mesmo modo, os projetos pedagógicos expressam as dimensões político-pedagógicas das contradições que permeiam as instituições; assim, fornecem subsídios para se compreender as disputas curriculares no interior de cada instituição e as estratégias adotadas no processo de resistência às políticas educacionais hegemônicas.

No que se refere às propostas pedagógico-curriculares da amostra desta pesquisa, é importante contextualizar que, diante do vertiginoso processo de expansão da RFEPCCT a partir de 2008 e da imediata necessidade de abertura de cursos para o funcionamento dos campi, muitas instituições reproduziram os PPCs de forma indiscriminada, em alguns casos padronizando as matrizes curriculares, com o propósito de homogeneizar a oferta educacional em todos os campi; outras, por sua história e cultura institucional, já haviam consolidado suas propostas pedagógicas, solidificando uma forte resistência às políticas educacionais vigentes. Em suma, a amostra representa a diversidade institucional e político-pedagógica, da formação heterogênea da RFEPCCT.

Diante do exposto, e considerando os pressupostos que orientam a presente pesquisa, a coleta dos dados nos PPCs foi sistematizada a partir da identificação e compilação dos seguintes elementos:

a) caracterização geral do curso, contendo o ano de elaboração do PPC; tempo mínimo de integralização do curso; regime de oferta; quantidade de vagas; tipo de organização do curso (anual ou semestral);

b) concepção pedagógica que orienta o PPC: a partir da interpretação dos pressupostos pedagógicos, da identificação do perfil do egresso e objetivos do curso;

c) organização curricular: abrangendo a estrutura da matriz curricular, a composição da carga horária (FGB, formação técnica e profissional, núcleo diversificado/politécnico/articulador, estágio supervisionado obrigatório); esse item

complementou-se pela caracterização detalhada da presença/ausência de disciplinas que compunham a FGB e a distribuição da hora-aula entre elas;

d) previsão da EaD;

e) possibilidades de certificação intermediárias;

f) adoção dos dispositivos da contrarreforma na fundamentação legal do PPC;

g) presença de empreendedorismo e projeto de vida como componente curricular.

A partir da coleta de dados, as informações foram tabuladas e analisadas com base nas formulações e reformulações das propostas, delimitadas em três contextos de referência relacionados aos dispositivos curriculares legais da EPT, a saber: a) as DCNEPTNM nº 4/99 e nº 1/2005; b) as DCNEPTNM nº 6/2012; c) as DCNGEPT nº 1/2021. Essa delimitação se justifica pela necessidade de verificar em que medida as regulamentações estabelecidas pelas DCNEPT incidiram sobre o currículo do EMI e como se estabeleceram as formas de resistência ou adesão à atual contrarreforma do EM.

Considerando essa delimitação, os PPCs foram analisados de acordo com o contexto de referência de criação ou reformulação, possibilitando comparar as continuidades e rupturas. Assim, organizou-se a estrutura de análise em quatro eixos, a saber: 1) as propostas pedagógico-curriculares criadas na vigência das DCNEPTNM nº 4/99 e nº 1/2005; 2) as propostas criadas sob a égide das DCNEPTNM nº 6/2012; 3) as reformulações realizadas a partir dessas mesmas diretrizes; 4) as reformulações produzidas a partir das DCNGEPT nº 1/2021. Nos dois últimos eixos, referentes às reformulações, a interpretação dos dados foi conduzida por uma análise comparativa, com o propósito de confrontar as mudanças ocorridas e sua relação com os dispositivos normativos-financeiros.

Em cada eixo de análise foram examinados os seguintes elementos: a) período mínimo de integralização; b) concepção pedagógica; c) estrutura curricular: composição da carga horária e as disciplinas ofertadas; d) previsão da EaD; e) adoção dos pressupostos curriculares da pedagogia das competências (empreendedorismo e projeto de vida). A definição desses elementos foi estabelecida com base nos estudos apresentados nas seções anteriores, que

evidenciaram os determinantes econômico-sociais na definição das políticas educacionais designadas à educação profissional.

A seguir, apresenta-se a análise da organização curricular dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio ofertados pela RFEPCT.

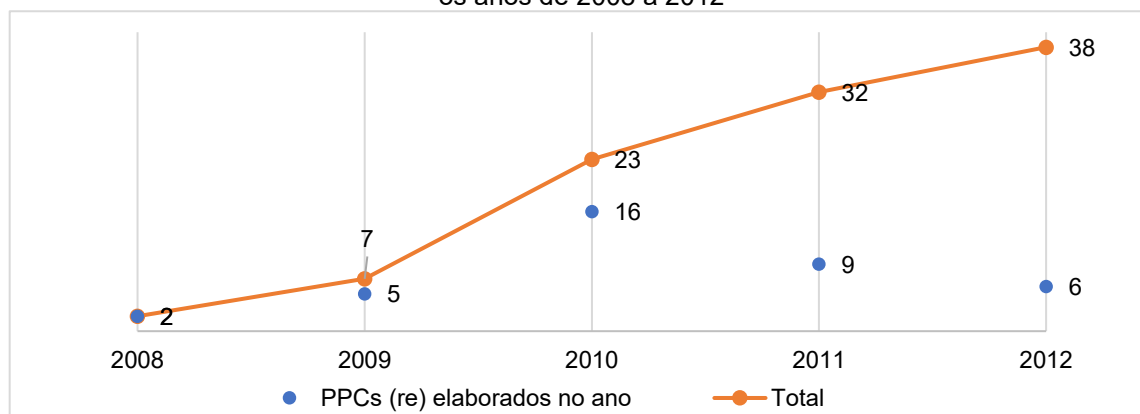
4.2 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICO-CURRICULARES SOB A VIGÊNCIA DAS DCNEPTNM Nº 4/99 E Nº 1/2005

O curso Técnico em Química tem uma sólida trajetória institucional no âmbito da educação profissional, consolidando um *corpus* curricular e práticas didático-pedagógicas ao longo do tempo, conforme evidenciado na Seção 2 desta tese. Com a criação da RFEPCT e sua expansão, houve um movimento de ampliação e interiorização. Anteriormente à criação da RFEPCT, a oferta dos cursos Técnicos em Química era concentrada nas capitais e regiões industrializadas; a partir da expansão da RFEPCT, ocorreu a ampliação dessa oferta pelo interior do país e, conseqüentemente, a adequação pedagógico-curricular aos fatores socioeconômico específicos de cada região.

Assim, os PPCs dos cursos analisados, considerando-se o recorte temporal definido, foram elaborados⁶⁹ entre os anos de 2008 a 2012, compondo a amostra tanto cursos historicamente consolidados quanto cursos criados no processo de implementação da RFEPCT; essa distinção também se apresenta na configuração das propostas pedagógico-curriculares dos cursos, com destaque para a organização curricular. Isto posto, o Gráfico 7 representa o número de PPCs dos cursos elaborados entre os anos de 2008 a 2012, sob a vigência das DCNEPTNM nº 4/99 e nº 01/2005:

⁶⁹ Alguns cursos já eram ofertados pelos antigos CEFETs, de modo que os PPCs foram apenas regulamentados.

Gráfico 7 - PPCs dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio elaborados entre os anos de 2008 a 2012



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

No período de 2008 a 2012, foram elaborados 38 PPCs, com expressiva formulação no ano de 2010, o que retrata o processo de expansão da RFEPCT. Quanto ao período mínimo de integralização desses cursos, os PPCs evidenciam que 29 (76%) possuíam o tempo mínimo de integralização de quatro anos, enquanto nove (24%) tinham a previsão de três anos de duração. Desse modo, a organização dos cursos conservava elementos historicamente sedimentados quanto ao percurso formativo da EPTNM no cumprimento da carga horária da FGB, da formação técnico-profissional e do estágio supervisionado.

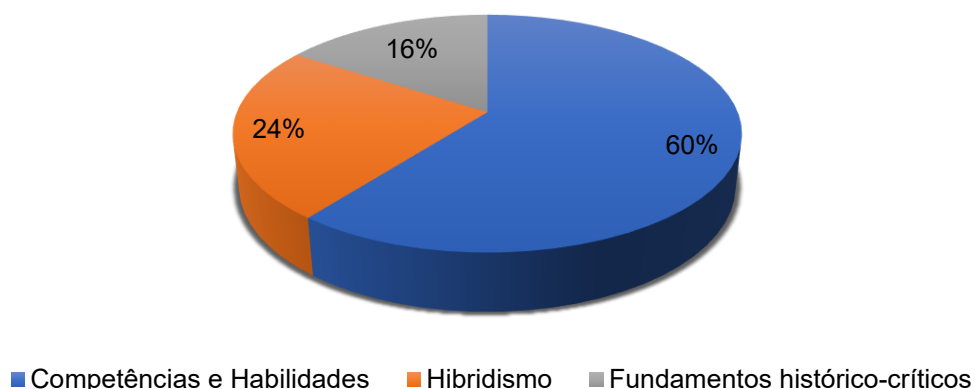
A discussão do período de integralização do EMI é pertinente, visto que incide diretamente na carga horária dos cursos, na organização curricular e no regime de oferta. Assim, no que se refere ao regime de oferta dos nove cursos com três anos de duração, todos eles adotavam o regime de oferta integral/diurno. Isso porque a operacionalização do currículo do EMI em três anos (2.400 horas FGB + 1.200 Profissional), cumprindo os 200 dias letivos previstos em lei, só é possível com a adoção do regime de oferta integral. Dos 29 cursos com duração de quatro anos, em 25 (86%) o regime de oferta era parcial; destes, apenas quatro cursos (14%) adotavam a oferta integral/diurno.

Quanto ao tipo de organização do curso e oferta (anual ou semestral), observam-se distintos arranjos oriundos da diversidade de instituições que compõem a RFEPCT. Dos PPCs analisados nesse período, 25 (66%) cursos tinham organização anual, enquanto 13 (34%) se organizavam de forma semestral. Entre os cursos com organização e oferta semestral, 64% têm sua origem vinculada às ETFs e aos CEFETs, evidenciando a arraigada tradição curricular, originalmente

estabelecida pelo Parecer 45/1972 e que ainda se faz presente na estrutura formativa. Outro fator de destaque na organização semestral dos cursos é à composição curricular: a maioria se estrutura de forma escalonada, tendo nos primeiros semestres a ênfase nas disciplinas da FGB e nos semestres finais do curso a parte técnico-profissional. Em certa medida, isso implica no aligeiramento do processo de ensino e aprendizagem, segmentando-o de maneira estanque e desconsiderando a integração do conhecimento.

Quanto à concepção pedagógica que orienta os PPCs, constatou-se que 23 cursos adotam a pedagogia das competências como orientação na formulação da proposta, seis assumem uma concepção histórico-crítica e nove apresentam um hibridismo conceitual e metodológico, conforme representado no Gráfico 8:

Gráfico 8 - Concepção que orienta os PPCs elaborados entre os anos de 2008 a 2012



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

O número expressivo de propostas que adotam a pedagogia das competências como orientação se justifica pelo movimento de disseminação dessa concepção na reforma da EPT da década de 1990 e o condicionamento de repasse financeiro operado no processo de adesão das instituições, congregando a elaboração de diversos documentos orientadores para o pensamento e a ação educacional a partir da definição de habilidades e competências (Ciavatta; Ramos 2012). Isso se expressa de forma contundente nas DCNEPTNM n° 04/99, ao estabelecer que a EPTNM seria organizada por áreas profissionais e não mais por habilitações. Definiu-se um rol de competências requeridas para a definição e organização curricular de cada área profissional, incidindo também na própria composição do CNTN, ao adotar o perfil de competências necessárias ao setor

produtivo na caracterização de cada curso. Destaca-se que o rol de competências estabelecidas pelas DCNEPTNM nº 04/99 circunscrevem-se na definição do perfil do egresso e no objetivo dos cursos das propostas analisadas.

Nessa perspectiva, a organização curricular estabelece primeiramente as competências requeridas, para, posteriormente, definir os conteúdos de ensino que deverão ser mobilizados para seu desenvolvimento. Essa forma de organização se destaca em quatro propostas analisadas nessa etapa, nas quais os programas das disciplinas são organizados a partir das competências específicas que deverão ser mobilizadas por cada componente curricular. A exemplo, observe-se o seguinte trecho:

Isso permite que à medida que o aluno progrida em seus estudos, utilize as competências e habilidades adquiridas no currículo do Ensino Médio, para facilitar o desenvolvimento das competências e habilidades específicas da formação profissional, que por sua vez servirão de aporte para o desenvolvimento de novas competências e habilidades do núcleo comum. Gerando, assim uma intercomplementariedade entre essas competências, conteúdos e componentes curriculares (IF17 - EMI1, 2009, p. 13).

Nessa direção, a concepção de integração é ressignificada nas bases da pedagogia das competências, concebida a partir de situações-problema: os estudantes devem mobilizar os conteúdos necessários para formação de habilidades e competências requeridas para resolução de problemas da prática cotidiana, operando pela lógica da subordinação de conhecimentos (Lopes; Macedo, 2011). Essa perspectiva é assinalada no Parecer nº 39/2004, ao conceber o EMI pelo viés da simultaneidade, ensejando que os conteúdos do EM e da educação profissional “são de natureza diversa”, intercomplementares, corroborando a segmentação do currículo na forma integrada. Essa ressignificação também pode ser constatada na definição da proposta de currículo integrado de outro curso analisado:

[...] a proposta de currículo integrado, que está sendo construída nesta IF, está alicerçada nas quatro aprendizagens estipuladas pela UNESCO consideradas como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea que passam a incorporar a proposta pedagógica para essa modalidade de Educação: o Aprender a

conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver e o Aprender a ser (IF7 - EMI1, 2014).

Do mesmo modo, a avaliação assume a função reguladora do processo formativo a partir da verificação das competências desenvolvidas:

[...] a avaliação deverá ser feita por COMPETÊNCIAS, encarada como parte integrante do processo de construção do conhecimento, sendo compreendida como valioso instrumento no sentido de diagnosticar, acompanhar, indicar os caminhos com vistas ao desenvolvimento global do aluno e da construção das competências requeridas para o desempenho profissional que se espera que ele alcance em cada módulo, de maneira que se possa perceber o crescimento do aluno de forma mais abrangente (IF17 - EMI1, 2009, p. 18).

Diante do exposto, percebe-se que as DCNEPTNM n° 04/99 exerceram significativa influência na elaboração das propostas dos cursos analisados. Amparada no discurso pós-moderno alicerçado no ideário neoliberal, com ênfase no “aprender a fazer”, a pedagogia das competências fascinou até mesmo instituições historicamente consolidadas, seja pelo seu caráter pragmatista ou por, aparentemente, contemplar uma perspectiva de formação integral.

As propostas que se caracterizam pelo hibridismo conceitual apresentam a incorporação de conceitos de divergentes correntes educacionais, congregando uma síntese de diversas perspectivas que ensejam alinhar uma formação crítica e emancipatória aos pressupostos das pedagogias relativistas hegemônicas. Todavia, esse hibridismo, sinônimo do ecletismo pragmático, tende a suprimir o embate teórico-político, de modo a apresentar soluções imediatas à prática pedagógica. Dentre os fatores que incidem na constatação de propostas ecléticas, destaca-se a ausência de políticas de fomento à identidade institucional da RFEPCT e, principalmente, de formação continuada, dada a diversidade do perfil docente que atua no EMI.

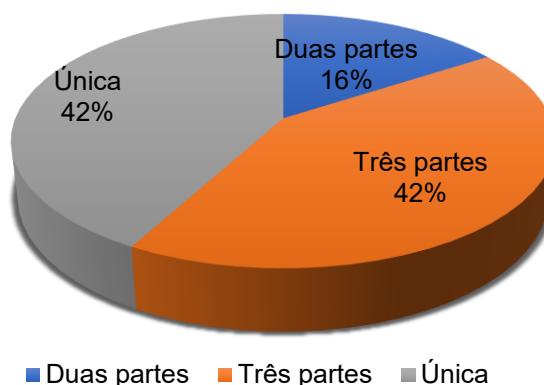
Outrossim, os dados também retratam o processo de gestão adotado no interior de cada instituição. Muitas vezes, as propostas pedagógico-curriculares são concebidas apenas do ponto de vista burocrático, sem necessariamente expressar a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade. Por outro lado, algumas propostas se enquadram nos fundamentos histórico-críticos, pautando-se em uma:

[...] concepção curricular que favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e articula o conceito de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, à medida que os eixos tecnológicos se constituem de agrupamentos dos fundamentos científicos comuns, de intervenções na natureza, de processos produtivos e culturais, além de aplicações científicas às atividades humanas (IF24 - EMI1, 2012, p.12).

A análise aqui empreendida evidencia a influência dos dispositivos normativos que historicamente condicionaram as propostas formativas para a EPT, ancoradas em uma perspectiva formativa de adaptação às exigências do mercado de trabalho. A maioria das propostas do período analisado, assinalam-se pela ênfase nas competências e no pragmatismo eclético; não obstante, ainda que de forma reduzida, encontram-se propostas comprometidas com os princípios da formação humana integral e emancipadora, refletindo as históricas disputas e contradições que atravessam as instituições na oferta da EPT.

Com efeito, além de expressar os pressupostos formativos e o projeto societário, tais concepções incidem na forma como o currículo é concebido e organizado, refletindo tanto na (des)articulação entre a parte propedêutica e a técnica, quanto na definição e hierarquização das disciplinas e carga horária. Por isso, é pertinente examinar como se configura a organização curricular nos PPCs analisados nesse período.

Os PPCs elaborados sob a vigência das DCNEPTNM n° 4/99 e n° 01/2005 apresentam, majoritariamente, a matriz curricular estruturada em partes distintas: as disciplinas propedêuticas, as disciplinas profissionais e uma terceira parte. O Gráfico 9 apresenta o quantitativo de PPCs com estrutura curricular: a) única, em que as disciplinas da FGB e profissionais se estabelecem de forma orgânica; b) duas partes: a matriz se divide entre uma parte composta pelas disciplinas da FGB e a outra pelas disciplinas profissionais; c) três partes: uma parte composta por disciplinas da FGB, outra por disciplinas profissionais e uma terceira parte, denominada como diversificada, articuladora e/ou integradora:

Gráfico 9 - Estrutura da Matriz curricular dos PPCs do período de 2008 a 2012

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Essa divisão da estrutura curricular se constituiu historicamente nas orientações e normativas da educação profissional brasileira. Sua gênese remonta à promulgação das Leis Orgânicas e ao papel desempenhado pela DEI na definição da composição do currículo dos cursos técnicos, por meio da fixação das disciplinas obrigatórias de cultura geral, de cultura técnica e das práticas educativas (1943 e 1962), conforme evidenciado nos Quadro 1 e 3.

Nessa direção, também o Parecer n° 45/1972, emitido pelo CFE durante a ditadura civil-militar, estabelecia a “nova concepção curricular” tecnologia *versus* humanismo, estruturando os currículos por educação geral e formação especial. Tal divisão é enfatizada pelo Parecer 16/99, que fundamenta as DCNEPTNM n° 4/99, destacando:

A rearticulação curricular entre o Ensino Médio e a educação profissional de nível técnico orienta-se por **dois eixos complementares**: devolver ao Ensino Médio a missão e carga horária mínima de educação geral, que inclui a preparação básica para o trabalho, e direcionar os cursos técnicos para a formação profissional em uma sociedade em constante mutação (Brasil, 1999a, grifos da autora).

O parecer n° 39/2004, que instituiu as DCNEPTNM n° 1/2004, também reforçava essa divisão, ao enfatizar que:

O conteúdo do Ensino Médio é pré-requisito para a obtenção do diploma de técnico e pode ser ministrado “simultaneamente” com os conteúdos do ensino técnico. Entretanto, um não pode tomar o lugar do outro. **São de natureza diversa**. Um atende a objetivos de

consolidação da Educação básica, em termos de “formação geral do educando para o trabalho” e outra objetiva a preparação “para o exercício de profissões técnicas (Brasil, 2004b, grifos da autora).

No entanto, dentre as 16 propostas que apresentam a estrutura curricular em três partes, 13 se organizam por uma parte dedicada à FGB, uma parte profissional e outra diversificada. A parte diversificada do currículo tem sua base legal nas DCNEM nº 3/98, estabelecendo que essa parte deveria ser “organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração” (Brasil, 1998); sua ênfase recai na flexibilização do currículo, com propósito de dialogar com as demandas regionais e locais.

Ademais, as DCNEM nº 3/98 indicavam que “a língua estrangeira moderna, tanto a obrigatória quanto as optativas, serão incluídas no cômputo da carga horária da parte diversificada” (Brasil, 1998). Nessa perspectiva, nas 13 propostas que anunciam a parte diversificada como eixo estruturante do currículo, esta se compõe predominantemente por disciplinas de línguas estrangeiras, Informática, Estatística, Ética Profissional e Empreendedorismo; vale registrar que Empreendedorismo aparece na parte diversificada de cinco PPCs.

Outras três propostas, também estruturadas em três partes, adotam outra definição para essas partes, a saber: núcleo estruturante/comum, articulador/integrador e tecnológico. O núcleo articulador/integrador abarca componentes que visam a articular as disciplinas propedêuticas e as disciplinas técnicas, como, por exemplo, Sociologia do Trabalho. Essas três propostas expressam como concepção orientadora os fundamentos histórico-críticos, de modo que o currículo tende a expressar a integração curricular para uma formação omnilateral.

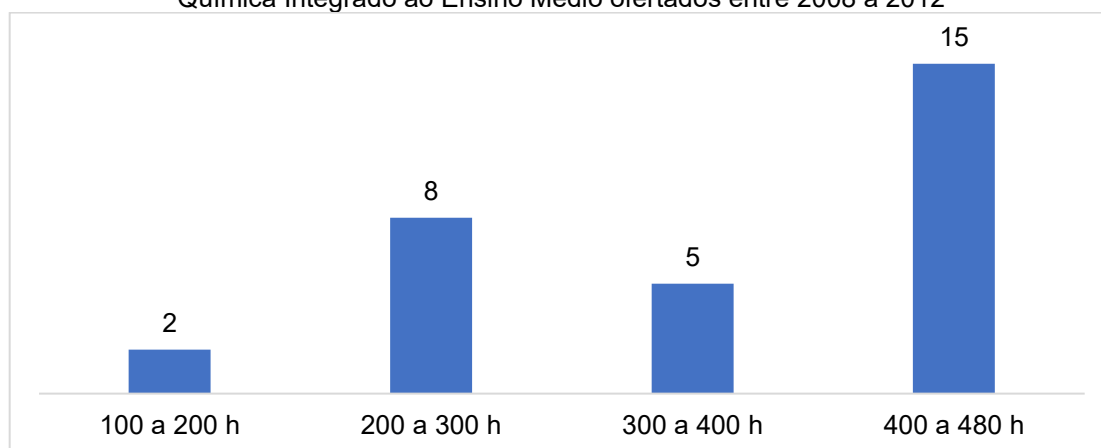
Assim, compreende-se que a definição de uma terceira parte no currículo não foi utilizada com a finalidade restritamente pragmática e funcionalista ou como subterfúgio para a criação de componentes curriculares que tendem a responder exclusivamente às exigências do mercado de trabalho. Ao contrário, isso revela que a integração curricular no “chão da escola” demanda formação e o estabelecimento de uma nova postura didático-pedagógica, de modo que a organicidade curricular,

por si só, sem a adoção de estratégias para a efetiva integração curricular, é insuficiente.

Ainda sobre a organização curricular, outro elemento que se assinala nas DCNEPTNM n° 4/99, induzindo a uma formação aligeirada, flexibilizada e estritamente vinculada às demandas do mercado de trabalho, diz respeito à terminalidade específica. O art. 8º, § 2º, prevê a estruturação dos cursos da EPTNM em etapas ou módulos, “com terminalidade correspondente a qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho” (Brasil, 1999). Essa previsão de terminalidade específica estabelece a possibilidade de certificações intermediárias em cada etapa ou módulo do curso. Apesar dessa possibilidade, nenhuma das propostas analisadas nesse período incorporou a previsão de certificações intermediárias na organização curricular, o que sinaliza como horizonte uma perspectiva de formação integrada, pautada na indissociabilidade entre formação propedêutica e técnica, para a qual a certificação intermediária representa a fragmentação e a intensificação da dualidade.

Outro fator relacionado à estrutura curricular concerne ao estágio e seu papel formativo. Dos 38 cursos ofertados nesse período, o estágio era obrigatório em 30 (79%) cursos, com carga horária variando entre 100 a 480 horas, conforme representado no Gráfico 10, a seguir:

Gráfico 10 - Carga horária do estágio profissional supervisionado dos cursos Técnicos em Química Integrado ao Ensino Médio ofertados entre 2008 a 2012



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

A previsão do estágio no currículo da EPTNM se configurou no bojo da Reforma do Ensino Industrial de 1959, constituindo-se como condição obrigatória

para a diplomação pela Portaria nº 26, de 7 de março de 1962. O contexto de expansão industrial, marcado pelo forte crescimento do capital industrial, passou a exigir um novo modelo de formação dos trabalhadores para atender aos novos processos de organização da produção da época. Desse modo, o estágio passou a ser condição necessária para assegurar o “exercício satisfatório da profissão” na assistência imediata a engenheiros e/ou administradores. Esse novo contexto de organização da produção e a inserção do estágio obrigatório exigiram uma ampliação na duração dos cursos técnicos de três anos ou mais, para quatro anos ou mais; desse modo, em muitas ETFs, o último ano do ensino técnico passou a ser destinado exclusivamente para a realização do estágio supervisionado obrigatório⁷⁰, com carga horária superior a 700 horas.

Todavia, esse contexto se alterou com a reestruturação produtiva do capital, que exerceu grande influência na forma de gestão e contratação da força de trabalho, determinando a formação de um novo tipo de trabalhador polivalente, capaz de se adaptar a um mercado “livre e flexível”. Então, o estágio supervisionado, antes concebido como elo articulador entre educação e o mundo do trabalho, passou a ser flexibilizado e muitas vezes rebaixado a uma condição meramente complementar, perdendo sua centralidade formativa no currículo da EPTNM.

Assim, as DCNEPTNM nº 04/99 se inscrevem sob a égide da racionalidade produtiva de flexibilização e precarização dos processos formativos, o que, no âmbito do estágio supervisionado, expressou uma orientação pragmática, centrada na noção de competências: “a prática constitui e organiza a educação profissional e inclui, *quando necessário*, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições” (Brasil, 1999b). Essa visão pragmática, que concebe o primado da prática sobre a teoria, é perceptível em outros artigos das DCNEPTNM nº 4/99, sendo detalhada no Parecer 16/99:

Outro aspecto que deve ser destacado para o planejamento curricular é o da prática. Na educação profissional, embora óbvio, deve ser repetido que não há dissociação entre teoria e prática. O ensino deve contextualizar competências, visando significativamente à ação profissional. Daí, que a prática se

⁷⁰ Essa organização curricular ainda se configura no CEFET-MG, onde as disciplinas são ofertadas em três anos e o quarto ano é dedicado apenas à realização do estágio.

configura não como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado (Brasil, 1999a, p. 26).

Desse modo, a prática profissional passa a ser concebida como atividades “práticas” realizadas no âmbito das disciplinas curriculares, que proporcionam aos estudantes experiências relacionadas à área profissional. Esse movimento, caracterizado pelo pragmatismo vulgar, determinou a configuração da organização curricular de muitas instituições, detalhando as cargas horárias das “aulas teóricas” e das “aulas práticas”, contribuindo para o aprofundamento da dicotomia e o esvaziamento curricular. Estruturar o currículo demarcando aulas teóricas e práticas denota um pragmatismo vulgar, em que o conteúdo só tem valor quando utilizado na resolução de problemas da prática cotidiana; logo, o conhecimento é associado restritamente a sua utilidade prática.

Em conformidade com o exposto, os dados revelam que, apesar do número reduzido de oito cursos que não adotam o estágio supervisionado como obrigatório, a partir da promulgação das DCNEPTNM n° 04/99, introduziu-se uma tendência de descontinuidade do estágio como prática formativa na EPTNM.

Outro fator importante que revela as determinações na constituição do currículo é a carga horária dos cursos. Nas 38 propostas analisadas, sob a vigência das DCNEPTNM n° 4/99 e n° 01/2005, a carga horária total média era de 3.500 horas, distribuídas de acordo com os dados apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 - Distribuição da carga horária total média (PPCs 2008 - 2012).

	C/h Média	% do total
Formação Geral Básica	2147	61%
Formação Técnica Profissional	1228	35%
Parte diversificada/articuladora	142	4%
Carga horária Média total	3517	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs

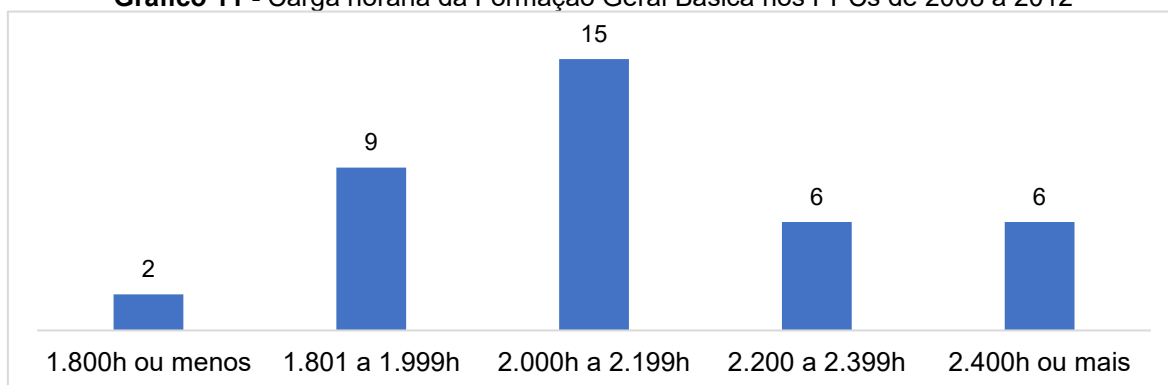
Em um exame mais detalhado, é possível constatar a elevada carga horária total dos cursos analisados: 20 propostas apresentavam carga horária superior a 3.500 horas e algumas delas ultrapassam 4.000 horas. A carga horária elevada dos cursos se constituiu historicamente, no âmbito das ETFs, como alternativa para elevação do *status* acadêmico dos cursos técnicos após a reforma de 1971, que

estabeleceu o ensino profissionalizante de forma universal e compulsória no 2º Grau. Então, os currículos de cursos técnicos passaram a agregar elementos de cursos superiores, desnecessários para o exercício profissional, mas indispensáveis para a distinção desses cursos em relação aos demais oferecidos nos colégios públicos de 2º Grau (Cunha, 2005). Do mesmo modo, a partir das leis de equivalência, a função propedêutica do ensino técnico vinha se solidificando como elemento basilar, pautando-se em uma educação geral centrada na ciência e na tecnologia, voltada para a continuidade dos estudos no ensino superior, o que justifica a conservação dessa carga horária nas propostas analisadas.

Quanto à carga horária da EPTNM, considerando a ênfase na formação estritamente técnica, as DCNEPTNM nº 04/99 mencionavam apenas a carga horária mínima de cada habilitação; no caso do curso de Química, 1.200 horas. Dentre as 38 propostas analisadas, 14 apresentavam carga horária inferior a 1.200 horas; destas, apenas quatro contemplavam disciplinas da área profissional na parte diversificada do currículo.

Já as DCNEM nº 3/98, ao definir a relação entre o EM e a educação profissional, enfatizavam que os “estudos estritamente profissionalizantes, independentemente de serem feitos na mesma escola ou em outra escola ou instituição, deverão ser realizados em carga horária adicional às 2.400 horas da base nacional comum” (Brasil, 1998). Nessa direção, o Parecer 39/2004, que fundamenta as DCNEPTNM nº 01/2005, condiciona o cumprimento da carga horária mínima anual do EM “de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar” (Inciso I do art. 24 da LDBEN/96) para a forma integrada. Nesses termos, o Gráfico 11 apresenta a carga horária da FGB⁷¹, dos cursos ofertados pela RFEPCT no período de 2008 a 2012:

⁷¹ Para a elaboração desse Gráfico, considerando os 16 cursos que adotam uma matriz curricular única, tomou-se como base para a sistematização da carga horária da FGB as disciplinas que historicamente compõem a formação básica do currículo do EM.

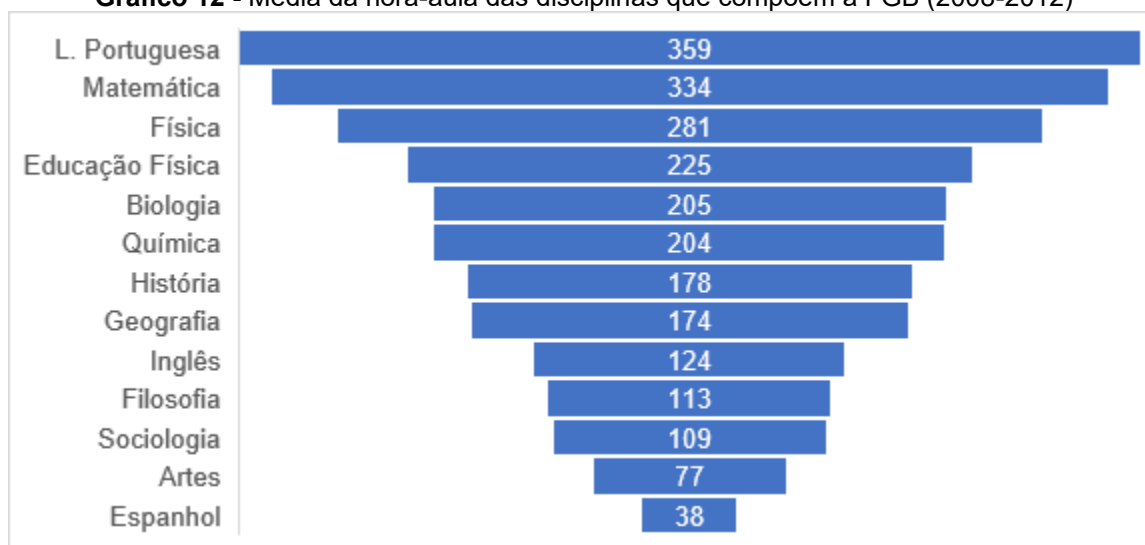
Gráfico 11 - Carga horária da Formação Geral Básica nos PPCs de 2008 à 2012

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Observa-se que, na maioria das propostas analisadas, a carga horária destinada à FGB apresenta um percentual inferior a 2.400 horas; todavia, as DCNEM n° 3/98 permitiam o cumprimento de, pelo menos, “75% (setenta e cinco por cento) do tempo mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, estabelecido pela lei como carga horária para o Ensino Médio” (Brasil, 1998).

No âmbito do EMI, a FGB objetiva assegurar uma formação propedêutica crítica e emancipatória, que proporcione aos educandos a compreensão dos fundamentos do mundo do trabalho e dos processos produtivos, dando condições para a apropriação do saber humano sistematizado. Assim, além de verificar a carga horária, é pertinente compreender a composição, a centralidade ou a marginalização das disciplinas que compõem a FGB, como indicativo para compreender o processo de superação do dualismo entre formação propedêutica e formação técnica, na garantia de uma formação integral dos sujeitos para além do mero adestramento técnico.

Com esse intuito, o Gráfico 12 apresenta a média da carga horária de cada disciplina que historicamente constituiu a FGB e que compõem as propostas analisadas nesse período:

Gráfico 12 - Média da hora-aula das disciplinas que compõem a FGB (2008-2012)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

A representação gráfica demonstra a centralidade das disciplinas historicamente consagradas no currículo de nível médio, com destaque para Matemática e Língua Portuguesa, seguidas de Física e Educação Física. Além de uma carga horária expressiva, na maioria das propostas analisadas, a oferta dessas disciplinas se consagra em todos os anos dos cursos. Já as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes, historicamente alijadas da formação técnica profissional de nível médio, ocupam uma posição periférica no currículo.

No que concerne à disciplina de Filosofia, sua presença no currículo do ensino de nível secundário remonta ao advento da República, em 1889, sendo referendada na reforma educacional Francisco Campos, de 1931, e mantida como disciplina exclusiva para o secundário colegial no projeto educacional varguista. Já na Segunda República, apesar de se assinalar uma mudança de orientação curricular, com a ênfase em disciplinas científicas modernas em detrimento às disciplinas clássicas, a Filosofia permaneceu no ensino secundário, condizente ao papel propedêutico desse nível de ensino para uma formação pré-universitária. Todavia, apesar de a Filosofia figurar no currículo do ensino secundário colegial até a ditadura civil-militar, esse movimento não se estendeu à EPTNM, para a qual prevalecia a formação técnica, vinculada diretamente às demandas do setor produtivo, com pequenas doses de cultura geral.

Somente no processo de redemocratização do Estado brasileiro é que a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia foi retomada no debate educacional,

no Projeto de Lei da nova LDBEN (PL 1.258/88). No entanto, a promulgação da LDBEN 9.394/1996 imputou a essas disciplinas um caráter transversal, ao determinar que, no final do EM, o educando deveria demonstrar “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1988). A imprecisão do texto da Lei quanto ao lugar dessas disciplinas no currículo do EM fomentou a luta de educadores e entidades ligadas à educação, para reverter o seu apagamento do currículo. Esse movimento culminou na promulgação da Lei n.º 11.684/2008, que determinou a obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia nos três anos do EM, representando um marco importante no âmbito da EPTNM.

Nos PPCs analisados, a Filosofia e a Sociologia estão presentes em todos os anos do EMI em 50% das propostas. Nas demais propostas, em 16% dos cursos essas disciplinas constam ao longo de três anos, em currículos cuja integralização ocorre em quatro anos; em 31% das propostas, a oferta se concentra em apenas um ano, enquanto em 3% a oferta ocorre em dois anos do curso. Quanto à carga horária destinada a essas disciplinas, em todas as propostas analisadas consta apenas uma aula semanal, o que é uma carga horária residual em comparação às demais disciplinas, evidenciando um processo de rebaixamento e marginalização das disciplinas de Filosofia e Sociologia, que fornecem subsídios para o pensamento crítico e interpretação da realidade para além das aparências, enquanto outras ocupam lugar central no currículo, seja pela dimensão formativa pragmática, mas sobretudo por se vincular aos indicadores de mensuração nos testes de larga escala.

Do mesmo modo, a partir da Lei nº 11.161/2005, a oferta de Língua Espanhola passou a se configurar no currículo do EM como “oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno” (Brasil, 2005). Isto posto, nas propostas analisadas (2008-2012), a Língua Espanhola aparece como disciplina obrigatória em 63% das propostas, compondo a parte da FGB em 19 cursos e a parte diversificada do currículo em cinco cursos; sete propostas apresentam o Espanhol como disciplina optativa, enquanto em outros sete cursos não há previsão da disciplina no currículo.

Diante do exposto, constata-se que o projeto educativo expresso nos PPCs analisados sob a vigência das DCNEPTNM nº 4/99 e 1/2005 é caracterizado pela

subordinação à racionalidade do capital, que enseja a formação de sujeitos acrílicos, flexíveis e polivalentes, o que é incompatível à formação *omnilateral*. A centralidade de determinadas disciplinas em detrimento da marginalização de outras se distancia de um projeto educacional emancipatório, corroborando uma formação orientada pelo mercado e requerida no contexto neoliberal, sem os “vícios” de uma potencial formação crítica.

Assim, com o propósito de disciplinar o novo tipo de trabalhador às exigências das novas relações de produção impostas, outros componentes curriculares passam a determinar a reconfiguração das propostas educacionais da EPTNM, como é o caso do empreendedorismo. Nas propostas analisadas, o empreendedorismo figura como componente curricular obrigatório em 10 cursos - 26% do conjunto de propostas analisadas. Em um desses cursos, o empreendedorismo é inserido na FGB; em quatro, na parte dedicada à formação profissional; em cinco, na parte diversificada do currículo.

Vale ressaltar que as DCNEPTNM 04/99 e 01/2005 não anunciam explicitamente o empreendedorismo como orientação curricular; no entanto, em diversos trechos, o Parecer 16/99 enaltece o “espírito empreendedor” como necessário para “responder aos novos desafios profissionais”. Nessa perspectiva, o novo *ethos* orientador para a formação profissional passa a ser ressignificado, para uma formação empreendedora, de mercantilização do sujeito. De acordo com o citado Parecer,

A estética da sensibilidade valoriza a diversidade e, na educação profissional, isso significa diversidade de trabalhos, de produtos e de clientes. Ultrapassado o modelo de preparação profissional para postos ocupacionais específicos, a estética da sensibilidade será uma grande aliada dos educadores da área profissional que quiserem constituir em seus alunos a dose certa de empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho, porque a estética da sensibilidade é antes de mais nada antiburocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tornarão progressivamente hegemônicas (Brasil, 1999a).

O trecho em destaque traduz a nova racionalidade produtiva que passou a orientar os processos formativos, com vistas à adaptabilidade dos sujeitos às incertezas do mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, as disciplinas que

desempenham o papel fundamental na formação crítica e emancipatória, progressivamente são substituídas por saberes assistemáticos voltados à valorização das iniciativas individuais, da autogestão profissional e do empreendedorismo. Imprime-se, assim, uma nova “estética da sensibilidade”, comprometida com a formação de subjetividades flexíveis e resilientes às demandas do mercado.

Vale destacar que nenhuma das propostas analisadas (2008 a 2012) anunciava o incremento da EaD como mecanismo de democratização do acesso à EPTNM ou como ferramenta mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, essa ausência da EaD não reflete uma orientação político-pedagógica, mas sim o fato de que, naquele contexto, o mercado educacional focava no ensino superior, fortemente impulsionado pelos programas governamentais de financiamento público, que transferiram os recursos públicos para o setor privado.

Portanto, a omissão da EaD nas propostas educacionais da educação básica expressa a própria conjuntura histórico-política e os interesses do mercado. Esse contexto se alterou a partir do processo de monopólio empresarial e do estreitamento do financiamento público para o segmento privado do ensino superior, fomentando a busca por um novo mercado de atuação (Cunha, 2017).

A análise empreendida nas propostas elaboradas sob a vigência das DCNEPTNM n°4/99 e 1/2005 evidencia a manutenção de elementos historicamente consolidados no currículo da EPTNM, no que se refere à organização dos cursos, oferta, período de integralização e estrutura curricular. Ao analisar a configuração do currículo, percebe-se a influência dos dispositivos legais na orientação curricular e no incremento de componentes curriculares associados a uma formação por competências. Ademais, no que concerne à formação propedêutica, constata-se o número reduzido de propostas que cumpriam com a previsão legal de 2.400 horas dedicadas à FGB.

4.3 AS DCNEPTNM N° 6/2012: AVANÇOS E RETROCESSOS NAS PROPOSTAS CURRICULARES DO EMI

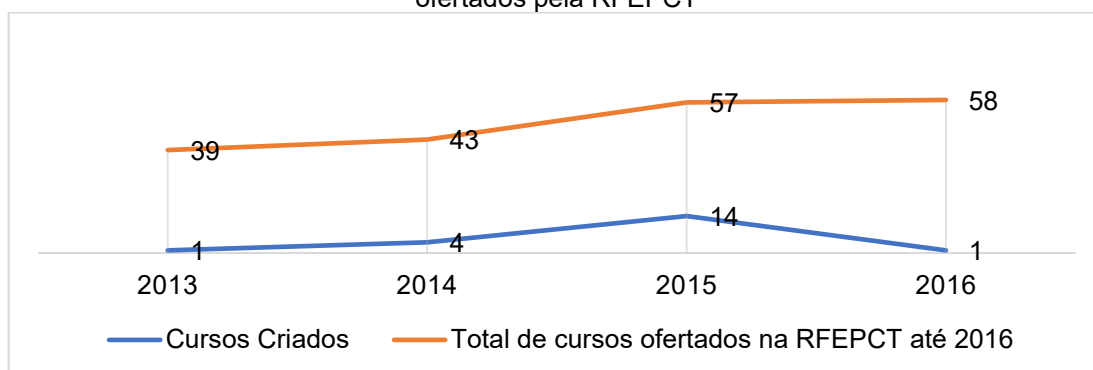
As disputas travadas entre forças progressistas e conservadoras no processo de elaboração das DCNEPTNM n° 6/2012 incidiram na incorporação de

divergentes concepções educacionais, tendo como resultado final um documento híbrido e contraditório. Na presente subseção, analisam-se os PPCs elaborados à luz dessas DCNEPTNM, com o propósito de compreender como tais disputas e tensões se expressam nas propostas pedagógico-curriculares, revelando os avanços e os retrocessos em torno da construção de um projeto de educação profissional emancipatória. Em um primeiro momento, são analisados os cursos criados entre os anos de 2013 a 2016; posteriormente, são consideradas as reformulações das propostas pedagógico-curriculares.

4.3.1 Análise dos cursos Técnicos em Química criados entre 2013 e 2016

A partir da vigência das DCNEPTNM n° 6/2012, no âmbito da RFEPCT, foram criados 20 cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio, até a promulgação da Lei 13.415/17. O Gráfico 13 apresenta os cursos criados entre os anos de 2013 a 2016 e o total de cursos Técnicos em Química Integrados ofertados pela RFEPCT até 2016, consolidando a amostra da pesquisa (58 cursos):

Gráfico 13 - Cursos criados entre 2013 a 2016 e total de cursos Técnicos em Química Integrados ofertados pela RFEPCT



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Quanto ao período de integralização mínimo dos cursos criados nesse período, sete propostas (35%) apresentam duração mínima de quatro anos, enquanto 13 propostas (65%) apresentam o tempo mínimo de integralização de três anos. Em comparação com as propostas analisadas sob a vigência das DCNEPTNM n° 4/99 e 1/2005, em que a maioria dos cursos adotava o período mínimo de integralização de quatro anos, observa-se uma mudança substancial a partir da vigência das DCNEPTNM 6/2012. Tal mudança se expressa com maior

nitidez nas propostas criadas a partir de 2015, período em que esse movimento ganhou maiores proporções no âmbito da RFEPCT, conforme será aprofundado na análise das reformulações das propostas pedagógicas. O período de duração do EMI também repercutiu no regime da jornada escolar, que passou a ser integral/diurno em 80% dos cursos criados nesse período. Quanto à forma de organização, 90% desses cursos tinham organização anual e 10% (dois cursos) se organizavam de forma semestral.

Quanto à concepção pedagógica que fundamenta as propostas analisadas no período, constatou-se que: 25% dos cursos adotam uma concepção histórico-crítica; 20% assumem a pedagogia das competências como orientação na formulação da proposta; 55% das propostas se assinalam pelo hibridismo conceitual e metodológico. Ao analisar os PPCs que adotam a pedagogia das competências como fundamento, chama atenção, em uma dessas propostas, a ênfase pragmática anunciada e o condicionamento de uma formação direcionada à adaptação dos sujeitos ao “mundo complexo”, como se observa no trecho a seguir destacado:

A abrangência desse projeto prevê ainda a formação de convênios com as empresas locais, com instituições de ensino superior, com o SEBRAE (Serviço de Apoio a Micro e Pequenas Empresas), fundamentando os currículos no saber-fazer, saber-pensar e saber-ser. Assim, o processo de aprender não será estacionário na escola (formação) nem no trabalho (treinamento), mas dinâmico na redefinição permanente de conhecimentos requisitados na ação para atender demandas de adaptação com participação em um mundo complexo, marcado por grandes e progressivas transformações (IF27 - EMI1, 2014, p. 7).

Comparando-se os PPCs sob a vigência das DCNEPTNM nº 4/99 e nº 1/2005, verifica-se um movimento de afastamento da pedagogia das competências, anteriormente assinalada de forma hegemônica nas propostas. Isso se deve ao tensionamento estabelecido pelas DCNEPTNM nº 6/2012, que possibilitou, mesmo de forma consensuada, certo avanço para a orientação pedagógica e curricular do EMI. Como exemplo, destaca-se a busca pela integração curricular e formação crítica evidenciada em alguns PPCs do período, como demonstra o seguinte fragmento:

A integração entre os componentes técnicos e de formação geral impõe-se como um desafio no sentido de viabilizar espaços e tempos curriculares que permitam superar a histórica compartimentalização e excessiva disciplinarização do conhecimento. O currículo idealmente integrado deve organizar o conhecimento de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta daquilo que se pretende compreender (IF29 - EMI2, 2015, p. 21).

Na maioria das propostas analisadas, destaca-se o hibridismo, reproduzindo a própria política curricular da época. Nesse viés, ao mesmo tempo em que anunciam uma formação “que transcenda a visão mercadológica enquanto essência” e que proporcione a “integralidade das dimensões técnica e humana”, as propostas incorporam os pressupostos das pedagogias relativistas como orientação, como se lê no trecho em destaque:

Busca-se aqui portanto, a formação de um profissional que atua de forma independente e inovadora, que aplica e respeita as normas de proteção e preservação do meio ambiente, saúde e segurança no trabalho, que possui habilidades de comunicação e de trabalho em equipe e que age com ética profissional, sustentabilidade, flexibilidade, responsabilidade social e domínio do saber-fazer, do saber-ser, do saber-saber e do saber-conviver (IF22 - EMI1, 2015, p. 10-11).

As DCNEPTNM n° 6/2012 preconizavam uma organização curricular pautada na integração, estabelecendo como proposta organizativa do currículo EMI a estrutura de três partes: I - a Matriz Tecnológica; II - o Núcleo Politécnico e III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza. Essa estruturação do currículo foi reforçada pelo FDE/CONIF em 2016, com a publicação do *Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do Ensino Médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008* (CONIF, 2016), orientando a organização do currículo em três núcleos: I - Núcleo Tecnológico; II - Núcleo Básico; III - Núcleo Politécnico.

Para cada núcleo, o documento apresenta uma definição quanto à sua composição. O Núcleo Tecnológico se destina aos componentes curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades específicas da formação técnica, com maior ênfase tecnológica e menor área de integração com as demais componentes

curriculares do curso. O Núcleo Básico se caracteriza pelos componentes curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades específicas da educação básica, constituindo-se pelas áreas de Linguagens e seus Códigos, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza. Ainda, de acordo com o documento,

Os cursos técnicos integrados, incluindo os ofertados na modalidade EJA, deverão incluir nos PPCs, principalmente nos componentes curriculares que integram o Núcleo Básico, conteúdos com referência: I - aos eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento; II – às competências de área; III – aos objetos de conhecimento associados à BNCC (CONIF, 2016, p. 7).

Por fim, o Núcleo Politécnico é caracterizado como o espaço para promover a integração do currículo, composto por disciplinas estratégicas:

O Núcleo Politécnico é o espaço onde se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnicidade, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade. Tem o objetivo de ser o elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico, criando espaços contínuos durante o itinerário formativo para garantir meios de realização da politécnica (CONIF, 2016, p. 7).

Compreende-se que a inserção do Núcleo Politécnico vislumbrava o fomento à instrumentalização da integração curricular, contribuindo para o planejamento pedagógico integrado e para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem para além da mera instrumentalização, possibilitando a concretude da formação integral.

Na análise dos PPCs dos cursos criados entre 2013 e 2016, constata-se que: quatro propostas apresentavam uma estrutura curricular única; sete se estruturam em duas partes (FGB e Profissional); e nove em três partes - dessas nove propostas, nenhuma adotava o Núcleo Politécnico, conforme preconizavam as orientações legais, predominando a definição da parte diversificada, composta por disciplinas de Línguas Estrangeiras, Informática, Metodologia Científica e Empreendedorismo.

No que se refere à terminalidade específica, esta foi mantida pelas DCNEPTNM n° 6/2012, com acréscimo de um artigo (art. 30), estabelecendo o cumprimento da carga horária mínima de 20% da habilitação profissional para as

certificações intermediárias. Dentre os PPCs analisados, dois previam certificação intermediária em Auxiliar de Laboratório Químico após a conclusão de dois anos de estudos. Esses dois cursos pertencem à mesma instituição de ensino, com base conceitual fundamentada na pedagogia das competências e organização curricular prescrita por habilidades e competências.

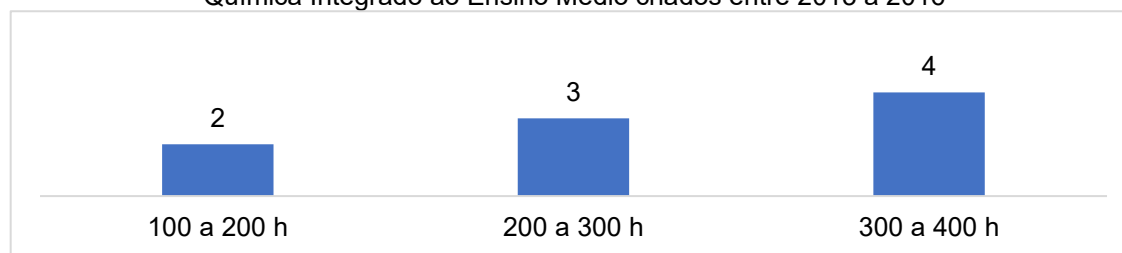
Quanto ao estágio profissional supervisionado, às DCNEPTNM n° 6/2012 passam a concebê-lo por uma nova perspectiva, distanciando-se da concepção pragmática e flexível expressa nas diretrizes anteriores, nas quais o estágio se configurava como uma experiência opcional e a prática profissional era concebida no desenvolvimento de habilidades operacionais e comportamentais no âmbito das disciplinas curriculares. Nas DCNEPTNM n° 6/2012, o estágio é assumido como ato educativo essencial, nos seguintes termos:

[...] o estágio profissional supervisionado, obrigatório ou não, quando previsto e assumido intencionalmente pela escola como ato educativo e atividade curricular de sua responsabilidade, presente na sua proposta pedagógica e nos instrumentos de planejamento curricular do curso, é uma das estratégias de integração teórico-prática, intencionalmente integrada com o currículo do curso, nos termos da legislação específica e das normas vigentes sobre a matéria, cuja carga horária, como regra geral, deve ser adicionada aos mínimos exigidos para a respectiva habilitação profissional (Brasil, 2012b).

Logo, o estágio deixa de ser concebido como uma mera instrumentalização prática, passando a constituir-se em uma dimensão formativa, que, pelo confronto com a realidade concreta do mundo do trabalho, possibilita a compreensão e o domínio das relações de produção.

Todavia, embora as DCNEPTNM n° 6/2012 concebessem o estágio como ato educativo, este não assumiu centralidade nas propostas analisadas no período. Dentre as 20 propostas analisadas, em 52% o estágio não é obrigatório; naquelas em que o estágio é obrigatório, a carga horária a ele destinada não ultrapassa 400 horas, conforme representado no Gráfico 14:

Gráfico 14 - Carga horária do estágio profissional supervisionado dos cursos Técnicos em Química Integrado ao Ensino Médio criados entre 2013 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Ao confrontar os dados com as propostas elaboradas sob a vigência das DCNEPTNM n° 4/99, constata-se que, anteriormente, a maioria dos cursos dedicava ao estágio uma carga horária superior a 400 horas; a partir das DCNEPTNM n° 6/2012, observa-se uma tendência de redução.

Importa reconhecer que essa redução e até mesmo a exclusão do estágio profissional nas propostas pedagógicas desse período têm relação com a duração dos cursos do EMI, pois, conforme destacado anteriormente, em 65% dos cursos analisados o tempo mínimo de integralização era de três anos, com oferta em tempo integral/diurno, o que, em muitos casos, inviabiliza a realização do estágio.

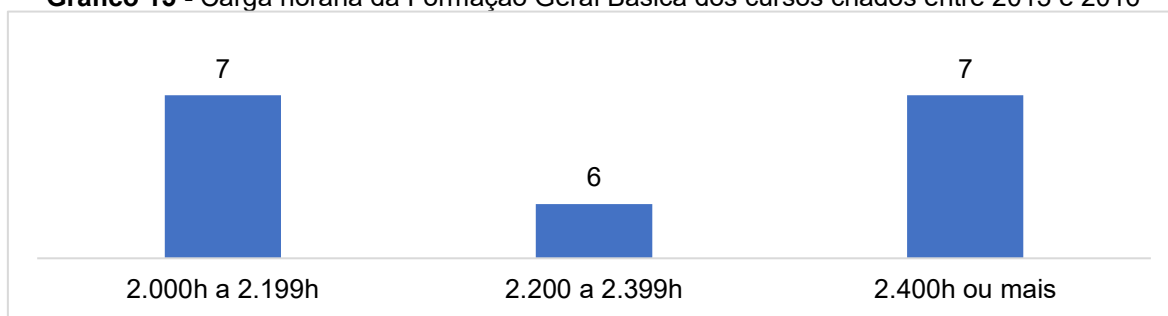
Quanto à carga horária dos cursos Técnicos em Química Integrados ao EM, criados entre 2013 a 2016, constata-se um movimento de ampliação da carga horária total, com maior ênfase na FGB, conforme representado na Tabela 2:

Tabela 2 - Distribuição da carga horária total média dos cursos Técnico em Química Integrados ao Ensino Médio criados entre os anos de 2013 a 2016

	C/h Média	% do total
Formação Geral Básica	2311	64%
Formação Técnica Profissional	1166	32%
Parte diversificada/articuladora	131	4%
Carga horária média total	3608	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Divergindo das propostas elaboradas sob a vigência das DCNEPTNM n° 4/99, nenhuma proposta elaborada nesse período tinha a carga horária da FGB inferior a 2.000 horas, conforme evidenciado no Gráfico 15:

Gráfico 15 - Carga horária da Formação Geral Básica dos cursos criados entre 2013 e 2016

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Isso se deve, principalmente, à ênfase das DCNEPTNM n° 6/2012 no estabelecimento de uma carga horária mínima total:

Art. 27 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada com o Ensino Médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas (Brasil, 2012b).

As DCNEPTNM n° 6/2012 possibilitaram um avanço na parte propedêutica do currículo do EMI, ao estabelecer o mínimo da carga horária total, porém verifica-se um movimento de flexibilização ao prever o incremento de atividades não presenciais:

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

Nessa linha, das propostas elaboradas nesse período, três adotam as atividades não presenciais como recurso para execução do currículo. Dado ao caráter ambíguo do texto das DCNEPTNM, tal adoção se estabeleceu sob diferentes denominações como Espaço Ampliado de Aprendizagem (EAA), Atividades Não Presenciais (ANPs) e até mesmo EaD. A justificativa expressa em um dos PPCs analisados se baseia no argumento de que:

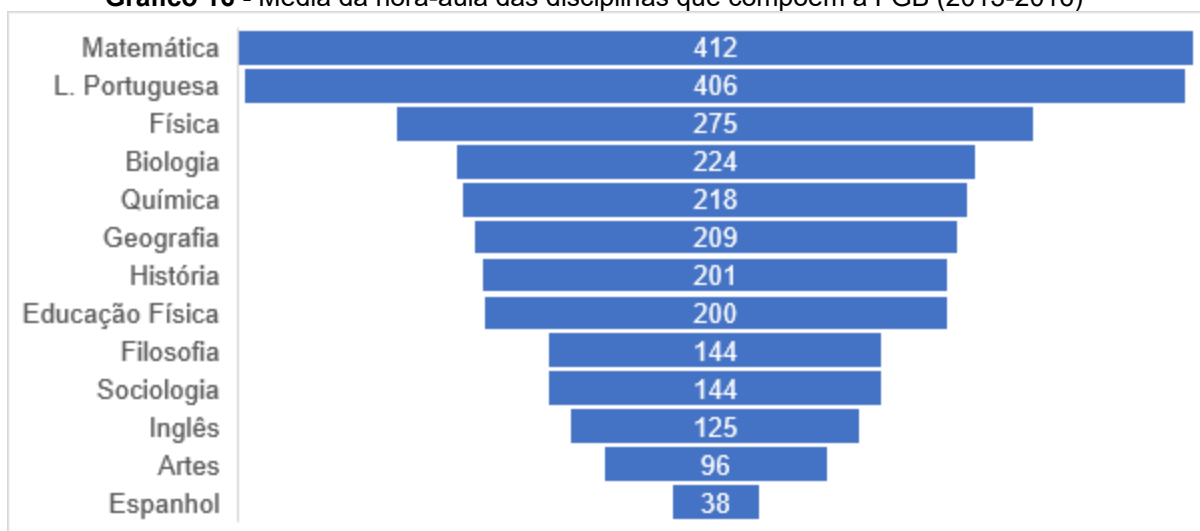
É fundamental, hoje, planejar e flexibilizar no currículo de cada curso, o tempo e as atividades de presença física em sala de aula

e o tempo e as atividades de aprendizagem conectadas ou a distância. As novas Diretrizes Curriculares para Educação Profissional preveem a possibilidade dos cursos presenciais utilizarem até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso com atividades não presenciais (IF21 - EMI1, 2014, p. 25).

Ocorre que, ao utilizar o termo “atividades não presenciais” para mascarar a EaD, as DCNEPTNM promovem uma indefinição que se reproduz no âmbito de cada instituição sob interpretações distintas: aquelas que compreendem as “atividades não presenciais” como aprofundamento de estudos e aquelas que as adotam como estratégia para alívio do estrangulamento curricular.

No que tange às disciplinas que compõem a FGB, a despeito do aumento na carga horária total da FGB nas propostas elaboradas no período, esse movimento não significou um aumento proporcional entre as disciplinas; a ênfase se perpetua nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, com maior carga horária, seguidas de Física e Biologia, conforme apresentado no Gráfico 16:

Gráfico 16 - Média da hora-aula das disciplinas que compõem a FGB (2013-2016)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Importa destacar que, apesar da hora-aula ainda reduzida, as disciplinas de Filosofia e Sociologia figuram nas propostas pedagógicas nos três anos do EMI, o que significa um avanço no cumprimento da Lei 11.684/2008. Já a disciplina de Língua Espanhola integra a FGB em 10 propostas curriculares, em quatro das quais consta na parte diversificada e em seis como optativa. Verifica-se um movimento

na tentativa de consolidar um currículo que prioriza o desenvolvimento de todas as dimensões humanas.

Quanto ao Empreendedorismo, as DCNEPTNM n° 6/2012 determinam explicitamente que o currículo da EPTNM deve proporcionar os “fundamentos de empreendedorismo”. Nas propostas pedagógicas analisadas, o Empreendedorismo consta como componente curricular em nove, dentre as quais integra a parte diversificada em duas e o núcleo profissional em sete. Apesar de não se expressar em todos os PPCs analisados, o quantitativo de propostas que prevê o empreendedorismo é significativo, pois retrata determinada adesão ao “espírito empreendedor” ensejado pelo contexto socioeconômico, para o qual a educação, em especial a educação profissional, teria como função primordial desenvolver a capacidade de adaptação dos indivíduos as incertezas do sistema.

4.3.2 As reformulações das propostas pedagógico-curriculares no contexto das DCNEPTNM n° 6/2012

Da amostra total dos 58 cursos selecionados para a presente pesquisa, 43 reformularam seus PPCs no período de vigência das DCNEPTNM n° 6/2012; destes, sete reformularam por duas vezes consecutivas durante o período. Assim, para a análise comparativa, após exame detalhado das propostas, adotou-se a versão que apresentava maiores alterações em relação ao PPC originalmente instituído. O Quadro 8 apresenta o ano de criação e de reformulação dos PPCs, além das propostas selecionadas para análise comparativa:

Quadro 8 - Propostas pedagógico-curriculares dos Cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio analisadas no contexto das DCNEPTNM n° 6/2012

Instituições	Ano de elaboração do PPC	Ano de reformulação do PPC	Propostas selecionadas para a análise comparativa
CEFET1 – EMI1	2008	2019	2008-2019
CEFET1 - EMI2	2009	2016	2009-2016
CEFET2 - EMI1	2015	2016	2015-2016
IF1 - EMI1	2014	2020	2014-2020
IF2 - EMI1	2011	2014 e 2019	2011-2019
IF4 - EMI1	2009	2019	2009-2019
IF5 - EMI1	2010	2017	2010-2017

IF6 - EMI1	2012	2019	2012-2019
IF7 - EMI1	2011	2015 e 2020	2011-2020
IF8 - EMI1	2016	2020	2016-2020
IF9 - EMI1	2009	2014-2019	2009-2019
IF10 - EMI1	2014	2019	2014-2019
IF10 - EMI2	2016	2019	2016-2019
IF11 - EMI1	2010	2019	2010-2019
IF11 - EMI2	2010	2019	2010-2019
IF12 - EMI1	2011	2016	2011-2016
IF13 - EMI2	2013	2017 e 2020	2013-2020
IF14 - EMI1	2010	2015	2010-2015
IF14 - EMI2	2012	2015	2012-2015
IF14 - EMI3	2010	2015	2010-2015
IF14 - EMI4	2010	2015	2010-2015
IF14 - EMI5	2010	2015	2010-2015
IF14 - EMI6	2009	2015	2009-2015
IF15 - EMI1	2011	2018	2011-2018
IF16 - EMI1	2016	2020	2016-2020
IF17 - EMI1	2009	2015	2009-2015
IF17 - EMI2	2011	2016	2011-2016
IF19 - EMI1	2009	2016	2009-2016
IF20 - EMI1	2016	2019	2016-2019
IF22 - EMI1	2015	2017	2015-2017
IF22 - EMI2	2012	2014	2012-2014
IF23 - EMI1	2010	2018	2010-2018
IF23 - EMI2	2010	2018	2010-2018
IF23 - EMI3	2010	2018	2010-2018
IF23 - EMI4	2010	2018	2010-2018
IF25 - EMI1	2010	2016 e 2020	2010-2016
IF25 - EMI2	2011	2016	2011-2016
IF26 - EMI1	2010	2013 e 2016	2010-2013
IF26 - EMI2	2014	2019	2014-2019
IF28 - EMI2	2014	2016	2014-2016
IF28 - EMI3	2011	2015 e 2018	2011-2018
IF28 - EMI4	2010	2017	2010-2017
IF31 - EMI1	2014	2019	2014-2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Das reformulações promovidas no período de 2013 a 2020, 56% ocorreram a partir da promulgação dos normativos legais da contrarreforma do EM. Embora a essa contrarreforma ainda não tivesse sido instituída no âmbito das Diretrizes Curriculares para a EPT no período em análise, seus dispositivos foram

parcialmente incorporados em diversas propostas pedagógico-curriculares dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio, conforme será evidenciado no decorrer da análise.

No que concerne à concepção pedagógica que orienta as reformulações, conforme evidenciado na Tabela 3, constata-se um singelo avanço na adoção dos fundamentos histórico-críticos como concepção orientativa, fruto do tensionamento estabelecido pelas DCNEPTNM n° 6/2012:

Tabela 3 - Comparativo da concepção pedagógica que orienta os PPCs dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio

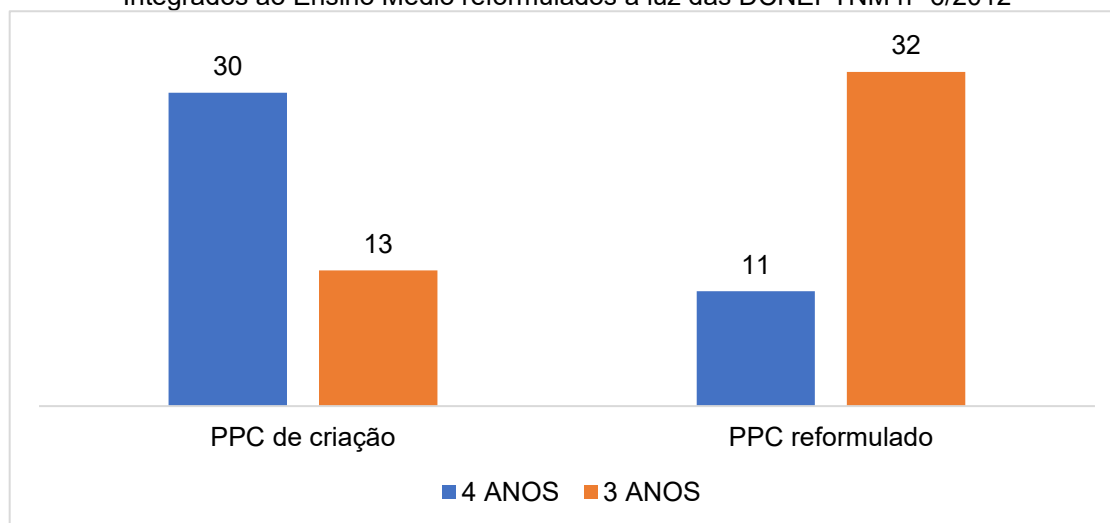
Concepção pedagógica	PPCs de Criação	% Criação	PPCs reformulados	% Reformulados
Competências e habilidades	22	51%	17	40%
Fundamentos histórico-críticos	6	14%	10	23%
Hibridismo	15	35%	16	37%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Entretanto, o hibridismo e a pedagogia das competências ainda representam um percentual significativo na orientação pedagógico-curricular dessas propostas, o que evidencia a fragilidade formativa dos educadores quanto ao domínio das premissas que fundamentam o EMI e o descompasso com um projeto sólido de formação continuada para a EPT, que possibilite romper com a primazia das competências que assola a educação profissional desde a década de 1990.

Entre as principais alterações promovidas no processo de reformulação dos PPCs, destaca-se a mudança no período de integralização dos cursos. Ao comparar o período mínimo de integralização dos PPCs de criação desses cursos e a reformulação, constata-se uma mudança radical, conforme representado no Gráfico 17:

Gráfico 17 - Comparativo do período de Integralização dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados à luz das DCNEPTNM n° 6/2012



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Assim, dos 43 cursos reformulados nesse período, 20 alteraram o período de integralização mínimo de quatro anos para três anos a partir de 2015, conforme evidenciado na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 - Quantitativo de cursos que alteraram o período de integralização mínimo de 4 anos para 3 anos

Ano de alteração	Quantidade de cursos	% Total
2015	7	35%
2016	5	25%
2017	1	5%
2019	6	30%
2020	1	5%
Total de cursos alterados	20	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Historicamente, a oferta do curso Técnico em Química considerava um período de integralização mínimo de quatro anos, assinalado nas principais normativas curriculares de 1943⁷² e 1962⁷³. Do mesmo modo, diante da política de profissionalização universal e compulsória de 1971, a oferta desse curso pela rede conservou tal característica, respondendo à demanda contenedora de formar para inserção imediata no mercado de trabalho, limitando a perspectiva de

⁷² Portaria Ministerial n° 162, de 1° de março de 1943, e Portaria Ministerial n° 169, de 13 de março de 1943.

⁷³ Portarias n° 26, de 7 de março de 1962, e n° 22, de 29 de março de 1962.

prosseguimento aos estudos superiores. Isso se explica principalmente pela determinação do modo de organização da produção, sob a hegemonia do taylorismo/fordismo, na qual a base eletromecânica demandava uma força de trabalho mediada por habilidades físicas específicas. Assim, a orientação e a organização pedagógico-curricular tinham por objetivo a formação de trabalhadores especializados e disciplinados; logo, o tempo de formação implicava no desempenho satisfatório nos processos produtivos rígidos.

A reestruturação dos processos produtivos organizados a partir do modelo toyotista passou a exigir um novo tipo de trabalhador: polivalente, com domínio de habilidades cognitivas e comportamentais flexíveis, apto a exercer multifunções, sem que isso signifique o domínio pleno da produção (Kuenzer, 2005). Em consonância com as especificidades dos processos de produção, o modelo educacional é reconfigurado para atender às novas demandas das forças produtivas, disciplinando o trabalhador para a vida social e produtiva. Nessa esteira, Kuenzer (2001) afirma que:

[...] apesar do discurso que aponta a unitariedade como um dos objetivos do Toyotismo no trabalho e na educação, as práticas, inscritas no modo de produção capitalista, acentuam cada vez mais a separação entre trabalhadores e dirigentes, entre trabalho intelectual e trabalho instrumental (Kuenzer, 2005, p. 91).

Assim, como resultado do novo regime de acumulação flexível, o currículo e o tempo de duração dos cursos também foram reconfigurados para atender à nova lógica do capital: formar com rapidez, flexibilidade e eficiência. Nesse contexto, a ressignificação da teoria do capital humano - pelas vertentes da empregabilidade e do empreendedorismo, em que o próprio trabalhador passa a ser responsável por sua inserção no mercado de trabalho - converge para a reorganização dos processos formativos.

No âmbito da RFEPCT, o movimento de alteração do período de duração do EMI começou a ser debatido a partir da auditoria do TCU, em 2011, e do posterior Acórdão nº 506/2013 (TCU, 2013). Esse debate ganhou maior notoriedade a partir da XXXVII Reunião dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológicas (REDITEC), realizada em Maceió, no ano de 2013, ocasião em que os dados do TCU (2011) - acrescidos de outras análises sobre os índices de evasão, retenção e conclusão na RFEPCT - foram explicitados, com

indicativo de que esses índices poderiam ter relação com o período de duração do EMI. Então, esses fatores passaram a compor as justificativas para o redimensionamento do período de duração dos cursos do EMI na RFEPCT, conforme expresso nas propostas analisadas, a exemplo do seguinte trecho:

Os alunos que ingressam nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio buscam formação de qualidade e conquistar vaga no mercado de trabalho ou **desenvolver propostas de empreendedorismo autônomo**. A tendência pela busca da **celeridade na formação** é comprovada pelo significativo volume de alunos que pedem transferência para turmas comuns do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, instituídas pela Resolução 6/2012, do Conselho Nacional de Educação, admitem, no artigo 26, parágrafo único, até 20% da execução da carga horária dos respectivos cursos **a distância**, como indução a que se aperfeiçoe o tempo de formação dos alunos e como **estratégia moderna de oferta de ensino**. Afinal, o problema da evasão tem sido comum nos cursos técnicos em todo o país. [...] No IFRO, de acordo com o Relatório de Indicadores Acadêmicos da Pró-Reitoria de Ensino (2012), relativos a 2011, sobre a evasão foi de aproximadamente 13%, à taxa de 8,36% de transferências expedidas e 4,48% de desistência. A sobreposição de desistências e transferências, ano a ano, acumula estas perdas que passam de 50% durante o curso. Os motivos da evasão não se referem apenas à duração do curso, mas sabe-se que **um curso de três anos** com aulas no contra turno **é muito mais atrativo** que aqueles com um ano a mais, considerando-se que é possível garantir a carga horária mínima dos cursos estabelecida no Catálogo Nacional do Ministério da Educação e nas diretrizes correspondentes. Além disso, [...] o redimensionamento do curso para três anos, a exemplo do que acontece com os outros Institutos, da modalidade integrada, tende a torná-lo **mais atrativo**, na fase de ingresso, a superar uma das causas da evasão, o ano excedente na formação dos alunos (IF25 - EMI1, 2016, p. 16, grifos da autora).

No que toca aos índices de evasão, retenção e conclusão na RFEPCT, é necessário elucidar dois fatores. Primeiramente, o relatório do TCU (2011) analisa os índices de “eficiência” da rede no período de 2004 a 2011, de modo que o término desse intervalo representa o período de início da expansão da RFEPCT, o que compromete uma análise efetivamente representativa da realidade institucional consolidada. Outro fator se refere ao próprio processo de consolidação do EMI na RFEPCT, uma vez que, em 2011 - em pleno processo de expansão - não se havia efetivado um ciclo completo de conclusão na maioria dos cursos ofertados pela

rede, que possibilitasse uma análise consistente e que representasse, de fato, a realidade do EMI, pois a oferta da maioria dos cursos iniciou oferta a partir de 2010.

Tais fatores não foram considerados no plano orientador para a superação da evasão e retenção na RFEPCT (Brasil, 2014b); foram estabelecidas orientações de cunho restritamente financeiro-operacional, para atender à eficiência dos investimentos públicos. Desse modo, de forma mais contundente, a concepção empresarial da gestão escolar passou a influenciar na orientação dos documentos elaborados pela SETEC para a gestão da RFEPCT. Nesse contexto, a Portaria nº 25/2015 “define os conceitos e estabelece fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão” (Brasil, 2015), consolidando os métodos de cálculo de indicadores acadêmicos e administrativos como instrumentos de gestão da eficiência das instituições vinculadas à RFEPCT.

Os conceitos e fatores de cálculo expressos na Portaria em questão, conforme explicitado na Seção 3, tornaram-se referência para a distribuição orçamentária da Matriz CONIF, de modo que o FECH foi determinante, sobremaneira, na definição do quantitativo de “aluno-equivalente” e, conseqüentemente, no valor do repasse financeiro às instituições. Para ilustrar os impactos desses fatores na ponderação de “aluno-equivalente”, realizou-se uma modelagem do cálculo, tendo como referência o curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, conforme ilustrado no Quadro 9:

Quadro 9 - Modelagem⁷⁴ do cálculo de Aluno-equivalente do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio

Cursos com duração de 4 anos	Cursos com duração de 3 anos
$\text{Cálculo } FECH = \frac{(3.200)}{(4 \text{ anos}) \times (800h)}$	$\text{Cálculo } FECH = \frac{(3.200)}{(3 \text{ anos}) \times (800h)}$
FECH = 1	FECH = 1,3333333333333333
Cálculo Aluno-Equivalente = 40 (Aluno matriculado) X 1 (FECH) X 1,27 (Fator de Esforço de Curso)	Cálculo Aluno-Equivalente = 40 (Aluno matriculado) X 1,3333333333333333 (FECH) X 1,27 (Fator de Esforço de Curso)
Aluno-Equivalente = 50,8	Aluno-Equivalente = 67,73333333333333

Fonte: Elaborado pela autora conforme os parâmetros definidos na Portaria MEC/SETEC nº 25/2015.

⁷⁴ Para essa modelagem, projetou-se um ciclo de 40 matrículas e o Fator de Esforço de Curso expressos na Portaria MEC/SETEC nº 25/2015.

Conforme demonstrado no Quadro 9, os cursos do EMI com duração de quatro anos passaram a computar uma perda de 25% no total de aluno-equivalente, em comparação aos cursos com duração de três anos. Embora a composição do FECH objetivasse unificar os parâmetros para fins de cálculo, promoveu uma ponderação desfavorável para a manutenção do EMI em quatro anos, por considerar apenas a carga horária mínima e condicionar o cálculo ao tempo de duração do curso. Em vista disso, para não contabilizar perdas orçamentárias, diversas instituições alteraram o período de integralização do EMI, conforme explícito na Tabela 4, marcada em grande medida pelo enxugamento curricular. Nessa direção, dos 20 cursos que promoveram o redimensionamento do EMI para três anos, 65% tiveram redução em sua carga horária total, conforme demonstrado no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Comparativo da carga horária total dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio que foram redimensionados para 3 anos

Instituição/Curso	PPCs de criação 4 anos		PPCs reformulados para 3 anos		Diferença da CH Total
	Ano de criação	CH Total	Ano de reformulação	CH Total	
IF14 - EMI1	2010	3.159	2015	3.132	-27
IF14 - EMI3	2010	3.159	2015	3.348	189
IF14 - EMI4	2010	3.159	2015	3.348	189
IF14 - EMI5	2010	3.159	2015	3.348	189
IF14 - EMI6	2009	3.159	2015	3.240	81
IF17 - EMI1	2009	3.444	2015	3.689	245
IF28 - EMI3	2011	3.520	2015	3.580	60
CEFET2 - EMI1	2015	3.667	2016	3.420	-247
IF12 - EMI1	2011	3.390	2016	3.397	7
IF19 - EMI1	2009	3.462	2016	3.233	-229
IF25 - EMI1	2010	3.531	2016	3.200	-331
IF25 - EMI2	2011	3.526	2016	3.200	-326
IF22 - EMI1	2015	3.338	2017	3.274	-64
IF4 - EMI1	2009	4.000	2019	3.450	-550
IF6 - EMI1	2012	3.800	2019	3.233	-567
IF9 - EMI1	2009	3.720	2019	3.120	-600
IF10 - EMI1	2014	3.800	2019	3.240	-560
IF11 - EMI1	2010	3.620	2019	3.440	-180
IF11 - EMI2	2010	3.600	2019	3.200	-400
IF1 - EMI1	2014	3.699	2020	3.200	-499

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

De acordo com o exposto, constata-se que a intensificação da redução da carga horária se estabeleceu nas reformulações operadas a partir da contrarreforma, dado que sugere que os dispositivos da contrarreforma são adotados como instrumento de adequação aos mínimos financiáveis. Destaca-se, nesse processo, o fato de que, em muitos casos, o redimensionamento do EMI foi expresso em ajustes nos quais o tempo e carga horária das propostas pedagógicas, são orientadas pelos fatores de captação orçamentária, sem necessariamente expressar a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade. Isso pode ser constatado nas propostas pedagógicas analisadas, em que as justificativas apresentadas para alteração do período de integralização destacam os condicionantes de ordem orçamentária, a exemplo do fragmento a seguir destacado:

[...] espera-se que a alteração da matriz curricular dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de quatro para três anos contribua para a permanência e aumento do número de concluintes dos cursos. Além da evasão nas séries finais dos cursos técnicos, outros fatores orientam a alteração de quatro para três anos na forma integrada ao Ensino Médio, um deles é o que estabelece a PORTARIA nº 25/2015 que define conceitos e estabelece fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cujo Fator de Equiparação de Carga Horária para cada curso é calculado pela razão entre a carga horária mínima regulamentada, sendo para cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas (IF9 - EMI1, 2019, p. 11-12).

Do mesmo modo, a busca pela “eficiência dos investimentos públicos”, também se destaca entre as justificativas para a redimensionamento do período de duração dos cursos, como evidencia o seguinte trecho:

A redefinição da proposta do período de conclusão do curso para três anos justifica-se pela necessidade de aprimorar a eficiência dos investimentos públicos, mantendo a qualidade do ensino técnico e atendendo às solicitações do mercado, do Estado e da sociedade civil – a formação qualificada do profissional técnico [...]. Neste sentido, em vez de se qualificar em até 4 anos para o acesso às estruturas do trabalho e da sociedade em geral, propomos aqui, nesta reformulação didático-pedagógica, que a formação do alunado do Técnico em Química na modalidade Integrado ao Ensino Médio ocorra em 3 anos, respeitando as cargas horárias e

conteúdos mínimos da base curricular nacional do Ensino Médio, bem como as cargas horárias e conteúdos mínimos da parte técnica profissionalizante, apontada pelo Conselho Regional de Química (CRQ) [...] Diante desse cenário, a alteração de 4 para 3 anos do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio justifica-se plenamente, dado o crescimento da economia do estado, a demanda por mão de obra qualificada, bem como o acesso horizontal às estruturas da sociedade (IF12 - EMI1, 2016, p. 12-14).

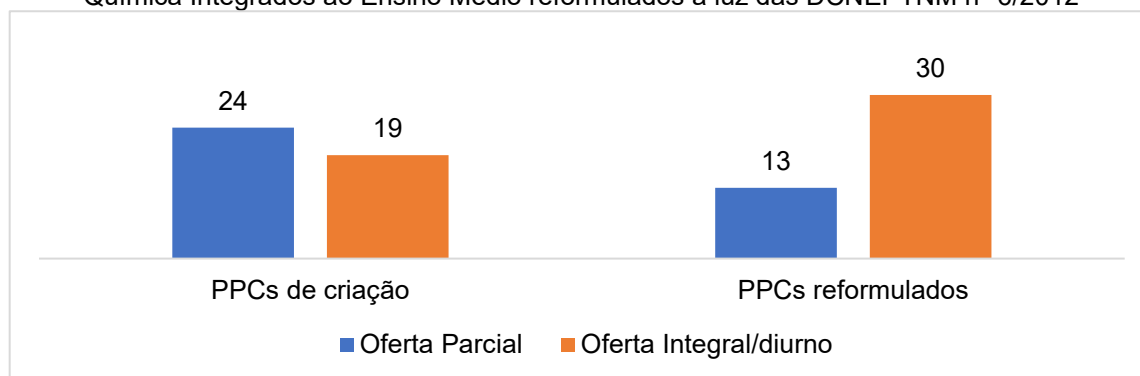
Ademais, encontram-se justificativas para o redimensionamento associando-o aos dispositivos legais da Lei nº. 13.415/2017 e apresentando uma compreensão distorcida das recomendações estabelecidas nas Diretrizes Indutoras:

Outra condição atual que reflete na atualização do Curso Técnico em Química na forma integrada ao Ensino Médio é caracterizada frente à Lei nº. 13.415/2017, que alterou a LDB no que diz respeito ao Ensino Médio. Nesse sentido, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), nas Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (p.17), orienta “organizar os cursos, prioritariamente, com duração de três anos” (IF9 - EMI1, 2019, p. 12).

Todavia, embora o processo de redimensionamento se tenha estabelecido em algumas instituições simultaneamente à promulgação da contrarreforma - Lei nº 13.415/2017, muitas vezes associado a um movimento ocasionado por essa Lei (Silva, 2019), não se pode perder de vista que tal processo já se materializava na RFEPCT desde 2015, fortemente impulsionado pelos critérios de distribuição orçamentária.

O processo de redimensionamento do EMI incidiu em diversos fatores na organização dos cursos, dentre eles o regime de oferta da jornada escolar. Assim, se anteriormente prevalecia a oferta do EMI em jornada parcial, as reformulações que se seguiram tendem para a reorganização da oferta em jornada integral, conforme representado no Gráfico 18:

Gráfico 18 - Comparativo do período de oferta da jornada escolar dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados à luz das DCNEPTNM n° 6/2012



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Constata-se uma significativa inversão do regime de oferta do EMI, atrelada diretamente ao processo de redimensionamento dos cursos. Dos 20 cursos que alteraram o período de integralização para três anos, 11 (55%) converteram a jornada escolar de parcial para integral; 20% conservaram a jornada integral anteriormente prevista; 25% mantiveram a jornada parcial. Todavia, para cumprimento da carga horária em 200 dias letivos, os cursos que mantiveram a jornada parcial ampliaram a jornada escolar com aulas no contraturno; além disso, três cursos incrementaram 20% de EaD para cumprimento da carga horária, como exemplifica o trecho abaixo:

Para cada semestre são apresentados a carga horária total, presencial e não presencial. Os componentes curriculares do núcleo comum podem realizar até 25% em atividades não presenciais e os componentes da área técnica podem realizar até 15%, de modo que não ultrapasse o percentual total de 20% da carga horária do curso (IF4 - EMI1, 2019, p. 26).

Ainda com relação à inserção da EaD, dentre as 43 propostas reformuladas no período em análise, cinco trazem a previsão de 20% da EaD; destas cinco, três propostas incrementaram a EaD a partir do processo de redimensionamento do EMI para três anos, uma manteve a EaD já prevista no PPC de criação do curso e outra incrementou em 2017. Destaca-se que todas as propostas com previsão da EaD têm o período de duração do curso de três anos. Dessa forma, constata-se que a inserção da EaD no currículo do EMI se estabelece como estratégia para alívio do estrangulamento curricular, diante da necessidade de que as instituições operacionalizem a carga horária mínima em três anos.

Outro fator determinado pelo processo de redimensionamento do EMI consiste na operacionalização da carga horária dos cursos em três anos. Conforme evidenciado, a partir de 2015 ocorreu uma mudança na jornada escolar de parcial para integral, impulsionada pelo aumento expressivo da carga horária por ano/semestre letivo, o que demandou a ampliação do tempo da jornada escolar. Essa ampliação, estabelecida para operacionalização do EMI em três anos, impactou sobremaneira o custeio da assistência estudantil nas instituições, demandando maiores subsídios para suplementação alimentar e manutenção da infraestrutura. Além disso, cerceou a sustentação do tripé ensino, pesquisa e extensão, comprometendo o princípio da formação humana integral dos educandos, no que se refere ao tempo e aos espaços para o envolvimento dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Essa questão é evidenciada e problematizada nas Diretrizes Indutoras (CONIF, 2018):

[...] para dar conta da oferta prioritária para os cursos técnicos integrados dentro do princípio da formação humana integral, é necessário discutir a diversidade de organização dos cursos no que se refere à carga horária e tempo de duração. O excessivo número de horas em sala de aula compromete a possibilidade de tempo/espaço para o envolvimento do estudante em projetos de ensino, pesquisa e extensão e em ações dos núcleos inclusivos. Um estudante que tem todo o seu tempo semanal envolvido em atividades de sala de aula não consegue participar de ações que visam à formação integral além das já previstas nas disciplinas. Além da formação integral, a preocupação com a permanência e o êxito, como elemento fundante da educação inclusiva, impõe uma reflexão sobre o tempo de duração dos cursos (CONIF, 2018, p. 14-15).

Apesar de problematizar a excessiva carga horária de aulas, as orientações estabelecidas pelas Diretrizes Indutoras (CONIF, 2018) quanto à organização dos cursos do EMI - carga horária e tempo de duração - desconsideram os impactos do redimensionamento, omitindo-se de uma avaliação mais concisa quanto ao estrangulamento curricular, às condições de permanência dos estudantes nas instituições e à sustentação do ensino, da pesquisa e da extensão, em um tempo exíguo. Desse modo, as Diretrizes Indutoras reforçam a estratégia de “organizar os cursos, prioritariamente, com duração de três anos”, com a adoção da carga horária

mínima, prevista na DCNEPTNM n° 6/2012 como referência para o EMI, com um acréscimo máximo de 5% sobre a carga horária total (CONIF, 2018, p. 17).

Compreende-se que o adensamento em três anos (de uma proposta pedagógico-curricular concebida originalmente para quatro anos), mesmo adotando a carga horária mínima, impacta sobremaneira na sustentação dos princípios do EMI. Nesse sentido, Melo (2024, p. 124) pondera:

Relembramos que a redução da duração do curso de 4 anos para 3 anos implica uma condensação tanto no âmbito dos conteúdos como da própria aceleração da oferta escolar. Para tanto, observamos o processo de antecipação da conclusão do EMI, precipitando também a orientação profissional. Essa aceleração vincula-se à necessidade de redução de custos na etapa do Ensino Médio, podendo comprometer o aprofundamento do currículo, distanciando o tripé ensino, pesquisa e extensão. Cortes nessa formação sinalizam para o aprofundamento de desigualdades formativas.

Todavia, as determinações das relações sociais e produtivas que incidem sobre a formação de um “novo tipo de trabalhador” conduzem para um processo formativo cada vez mais aligeirado e flexível, como condição para a empregabilidade e o empreendedorismo.

Nesse contexto, há também a supressão do estágio supervisionado nas propostas pedagógicas. Conforme apontado anteriormente, embora as DCNEPTNM n° 6/2012 concebessem o estágio como ato educativo, reforçando sua importância para o EMI, as propostas pedagógicas analisadas evidenciam um movimento contrário, de desobrigatoriedade do estágio. Esse movimento se intensificou com as reformulações das propostas. Então, dentre os 43 cursos que reformularam seus projetos, em 15 (35%) o estágio figura como não obrigatório. Desse percentual, em apenas dois cursos o estágio era anteriormente obrigatório e passou a ser não obrigatório; destaca-se que esses dois cursos alteraram seu período de duração para três anos.

Embora o número de cursos que alteraram a obrigatoriedade do estágio seja relativamente baixo, a análise comparativa quanto à carga horária destinada ao estágio revela uma expressiva redução, conforme apresentado na Tabela 5:

Tabela 5 - Comparativo da carga horária do estágio profissional supervisionado dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados à luz das DCNEPTNM n° 6/2012

Carga horária	PPCs de criação	PPCs reformulados
100h a 200h	7%	61%
200h a 300h	40%	3%
300h a 400h	33%	18%
Acima de 400h	20%	18%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Anteriormente, a maioria das propostas apresentava uma carga horária de estágio superior a 200 horas; a partir das reformulações houve uma inversão, destinando-se ao estágio uma carga horária residual. Em alguns cursos analisados nesta seção, a supressão do estágio supervisionado se configura como orientação das próprias instituições, apoiadas nas Diretrizes Indutoras (CONIF, 2018), que estabelecem a necessidade de:

Avaliar pedagogicamente a real necessidade da exigência de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, considerando as condições internas e externas, o perfil do egresso, a carga horária e a avaliação compatíveis com a formação técnica de nível médio, evitando a obrigatoriedade, sempre que for possível (CONIF, 2018, p. 16).

Tal processo se relaciona a um movimento mais amplo do mundo do trabalho, de modo que a supressão do estágio supervisionado não pode ser interpretada de forma isolada, mas sim como expressão das determinações das relações sociais e produtivas na atual fase do capital.

Cabe registrar que o estágio supervisionado no curso Técnico em Química remonta à reforma Capanema, sendo o primeiro curso técnico com obrigatoriedade do estágio, conforme disposto pela Portaria n° 162/1943. Naquela conjuntura, o estágio representava um processo de articulação entre formação escolar e prática profissional, correspondendo às determinações das relações sociais e produtivas vigentes, sob os princípios do taylorismo/fordismo. Todavia, a partir da reestruturação produtiva do capital, que estabeleceu a flexibilização e a desregulamentação das relações de trabalho, a formação dos trabalhadores foi (re)adequada, objetivando formar para a empregabilidade e para o empreendedorismo.

Com efeito, na atual fase do capital, os postos de trabalho, marcados pela rigidez e pela estabilidade, são reduzidos pelo trabalho informal e precarizado, implicando também na redução e redefinição do estágio. Na concepção de Kuenzer (2001, p. 93),

[...] através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do Toyotismo (Kuenzer, 2005, p. 93).

Os novos parâmetros de composição dos indicadores de gestão, estabelecidos a partir de 2015, que passaram a configurar o cálculo da distribuição orçamentária da RFEPCT, seguidos das orientações estabelecidas pelas Diretrizes Indutoras, que condicionaram o processo de redimensionamento do EMI, também foram determinantes na redução da carga horária dos cursos aos mínimos financiáveis, exercendo significativa influência na redução da FGB, conforme representado na Tabela 6:

Tabela 6 - Comparativo da carga horária curricular dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados à luz das DCNEPTNM n° 6/2012

	C/h Média PPCs de criação	C/h Média PPCs Reformulados	Alteração em %
Formação Geral Básica	2188	2025	-7,45%
Formação Técnica Profissional	1226	1178	-3,92%
Parte diversificada/articuladora/politécnico	126	232	84,13%
Carga horária Média total	3540	3435	-2,97%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

No período anterior, as propostas criadas sob a luz das DCNEPTNM n° 6/2012 apresentaram um aumento da carga horária total (Tabela 2), em especial da FGB. A partir das reformulações, percebe-se um movimento inverso, de restrição, aproximando-se do percentual máximo de 5% recomendado pelas Diretrizes Indutoras. Restringindo a análise para os 20 cursos que promoveram o redimensionamento de quatro anos para três anos, a redução na carga horária da FGB se intensifica, chegando a -9,25%.

Conforme expresso na Tabela 6, o movimento de restrição de carga horária é assinalado principalmente pela redução da FGB e pelo aumento exponencial da parte diversificada/articuladora/politécnico. A redução da FGB é mais explícita ao se comparar a carga horária prevista nas propostas de criação e de reformulação desses cursos, como demonstra a Tabela 7:

Tabela 7 - Comparativo da carga horária destinada a FGB dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados à luz das DCNEPTNM n° 6/2012

	PPCs de Criação	% Criação	PPCs Reformulados	% Reformulados
1.800h ou menos	1	2%	7	16%
1.801 a 1.999h	7	16%	9	28%
2.000h a 2.199h	20	47%	20	46%
2.200 a 2.399h	7	16%	2	5%
2.400h ou mais	8	19%	5	12%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Considerando-se os PPCs de criação, constata-se que em apenas um desses cursos a carga horária da FGB configurava-se no limiar de 1.800 horas. A partir das reformulações, verifica-se uma gradativa redução da FGB, visto que, em sete propostas, essa carga horária limita-se a 1.800 horas e a carga horária geral não ultrapassa o mínimo financiado de 3.200 horas. Dentre essas sete propostas, cinco redimensionaram o período de duração do curso de quatro para três anos, o que corrobora a análise de que a adoção da carga horária mínima, preconizada pela contrarreforma, se relaciona ao processo de redimensionamento do EMI em três anos.

Dentre as propostas que apresentam carga horária inferior a 1.800 horas, seis foram reformuladas após a conformação dos dispositivos legais da contrarreforma. Concernente à adoção de tais dispositivos, a fundamentação legal dessas propostas evidencia um movimento contraditório: três propostas apresentam explicitamente a adoção aos dispositivos da contrarreforma, justificando até mesmo a reformulação de acordo com as mudanças legais, como demonstra o seguinte trecho:

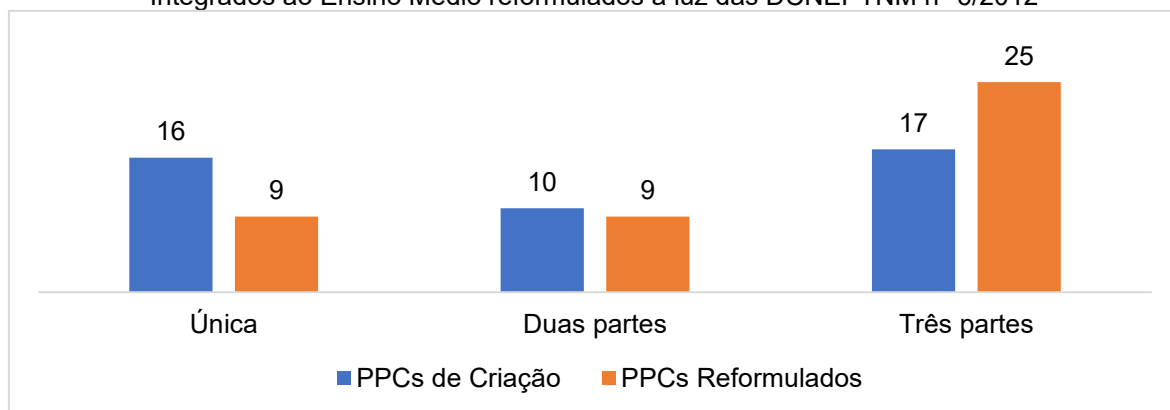
Entende-se que, com as recentes atualizações na legislação educacional, como a reforma do Ensino Médio e a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tornou-se

imprescindível a adequação desse documento tão importante para o funcionamento do curso, uma vez que apresenta a sua identidade, os parâmetros formativos que devem ser seguidos. Nesse sentido, a presente proposta de reformulação deve-se à necessidade de adequação da matriz curricular para atendimento às novas legislações, bem como de alinhamento das 12 ementas das disciplinas ofertadas e de uma melhor articulação entre aulas práticas e teóricas, buscando priorizar a coerência dos conteúdos estudados com o perfil profissional do egresso (IF1 - EMI1, 2021).

Nas demais propostas, essa adesão é velada; não citam explicitamente os dispositivos da contrarreforma, mas incorporam seus pressupostos no enxugamento curricular.

Outro fator que se destaca na análise da carga horária é o aumento exponencial da carga horária destinada ao núcleo diversificado/articulador/politécnico. Na análise comparativa da estrutura da matriz curricular das propostas, constata-se progressivo aumento da organização do currículo em núcleos distintos, com ênfase na organização em três partes, conforme expresso no Gráfico 19:

Gráfico 19 - Comparativo da estrutura da Matriz curricular dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados à luz das DCNEPTNM n° 6/2012



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Conforme dito anteriormente, a terceira parte do currículo não é algo novo nas propostas pedagógico-curriculares do EMI, visto que ela já se apresentava nas propostas curriculares desde às DCNEPTNM n° 4/99, congregando as disciplinas de Informática, Estatística, Ética Profissional e Empreendedorismo. Do mesmo modo, as DCNEPTNM n° 6/2012 orientam a organização curricular estruturada em de três partes, com ênfase para a inserção de um núcleo politécnico como forma de operacionalizar a integração curricular.

Dentre as 25 propostas que adotaram a organização em três partes, o conceito de núcleo politécnico se apresenta em nove; as demais corroboram a manutenção do núcleo diversificado. Quanto à carga horária e aos componentes curriculares que compõem essa terceira parte, as propostas com previsão do núcleo diversificado destinam uma carga horária média de 325 horas para esse núcleo, majoritariamente constituído por disciplinas de Língua Estrangeira Moderna, Metodologia, Informática, Empreendedorismo, e por disciplinas da área técnica, como Segurança do Trabalho, Estatística, Práticas de Laboratório e Gestão Ambiental.

As propostas que introduzem o núcleo politécnico na organização curricular destinam uma carga horária média de 527 horas para esse núcleo, constituído por disciplinas tanto da FGB (Física, Biologia, Química, Matemática, Filosofia e Sociologia) quanto por disciplinas técnicas (Desenho Técnico, Projeto Integrador, Segurança do Trabalho, Gestão Ambiental, Estatística, Química Orgânica, Biotecnologia), além de Empreendedorismo e Informática.

Em análise mais apurada do conceito de núcleo politécnico anunciado nas propostas, observa-se que, mesmo ocorrendo a transposição de disciplinas - tanto da FGB como na área técnica -, a organização curricular expressa nos PCCs indica um esforço na tentativa da integração curricular. A definição de núcleo politécnico expressa em uma das propostas analisadas reitera tal perspectiva:

Entende-se aqui integração como a ação organizada e consciente de inter-relação entre áreas do saber. Assim, o Núcleo Politécnico proporciona espaços concretos para a organização curricular flexível compatível com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Estes componentes curriculares preveem a participação conjunta dos professores na totalidade das aulas. Para fins de organização, contabilização de carga horária docente e discente, progressão no curso e também potencialização da integração realizada, as disciplinas do núcleo politécnico são consideradas componentes curriculares como quaisquer outras da matriz do curso (IF13 - EMI2, 2020, p. 23)

Nessa direção, com o propósito de averiguar se o conceito anunciado no núcleo politécnico se expressava, de fato, no planejamento das disciplinas, contribuindo para a efetiva integração curricular, foram analisadas as ementas das disciplinas que compõem tal núcleo. Dentre as nove propostas que adotam o núcleo

politécnico na organização curricular, seis apresentam um planejamento integrado no plano de ensino das disciplinas, com ênfase na área de articulação e integração; nas demais, não há nenhuma indicação explícita, o que revela determinada limitação no cumprimento da função integradora do núcleo politécnico, que, por vezes, pode se configurar em uma mera extensão da FGB e do núcleo profissional.

Ainda quanto à organização curricular, das nove propostas que apresentam estrutura curricular única (o que, em tese, presume organicidade curricular), cinco denotam desarticulação entre formação geral e formação técnico-profissional, assinalada por uma organização curricular estratificada, de modo que, nos primeiros semestres, os cursos enfatizam as disciplinas da FGB, sendo as disciplinas técnicas oferecidas nos semestres finais. Observe-se o trecho a seguir:

O desenho curricular do curso Técnico em Química contempla um conjunto de 8 (oito) fases, na qual cada uma corresponde a um semestre letivo. Cada uma destas fases é composta por unidades curriculares que contemplam áreas de conhecimento pertencentes a disciplinas comuns do Ensino Médio e do itinerário formativo técnico profissional. [...] tem sua matriz curricular organizada em fases e seu processo de avaliação centrado em competências. Este método requer dos professores a busca de metodologias diferenciadas que promovam a construção e a criação de conhecimentos (IF28 - EMI4, 2017, p. 112).

Em certa medida, esse trecho retrata que mesmo os cursos com estrutura curricular única reproduzem os pressupostos da contrarreforma, caracterizando-se por fases estanques de formação desarticuladas, o que contraria as premissas do EMI.

Outro fator interessante se refere à oferta semestral do EMI, que tem suas raízes nas propostas curriculares da década de 1970 e que tradicionalmente se vinculam às instituições oriundas das ETFs e dos CEFETs. Nas reformulações realizadas durante a vigência das DCNEPTNM n° 6/2012, 10 cursos adotaram a organização semestral; destes, nove operaram na manutenção da oferta semestral, sendo cursos cuja origem está vinculada às ETFs e aos CEFETs, retratando projetos educacionais sedimentados, que mantêm as características de reprodução de um modelo universitário remanescente das antigas instituições federais.

Para Minghelli (2015), a nova institucionalidade atribuída à RFEPCT a partir da Lei n° 11.892/2008, que fomentou um conjunto de mudanças estruturais e

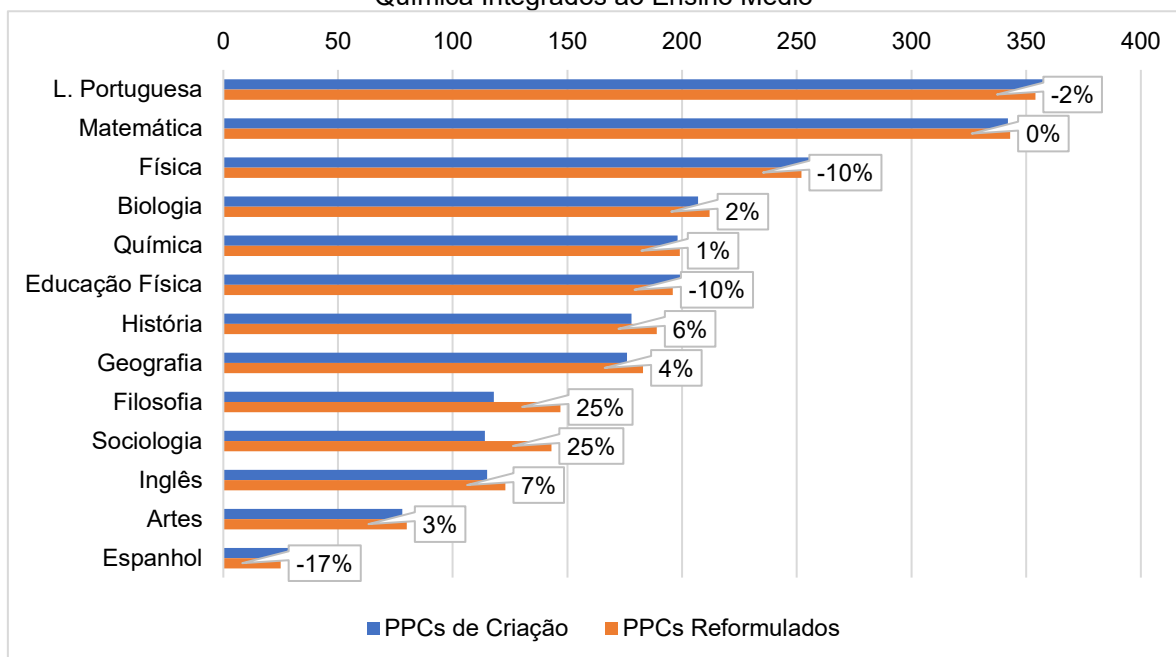
curriculares, não foi totalmente assimilada por parte da gestão e pela comunidade acadêmica das antigas instituições. Segundo a reflexão do autor,

[...] na ausência de conhecimento para ensinar o novo que não se compreende, a tradição e as velhas práticas renovam-se e reassumem o seu lugar, mas agora de maneira revigorada. Revigorada, pelo fato do novo não funcionar na visão do antigo gestor ou servidor, que como todo o ser humano tende a repetir o que já foi assimilado, realizando um processo de recuperação ideológica conservadora da nova matriz (Minghelli, 2015, p. 49).

Isto posto, compreende-se que a adoção da organização semestral para o EMI, típica de um modelo universitário, concentrada em períodos reduzidos, tende a reduzir os processos formativos a mera instrumentalização e reprodução, dilacerando a proposta de currículo integrado.

Ainda sobre a carga horária das propostas reformuladas, foram consideradas: a composição da FGB, a centralidade ou a marginalização das disciplinas que a compõem e suas respectivas cargas horárias. Conforme evidenciado na Tabela 6 e na Tabela 7, constatou-se um movimento de redução da carga horária das propostas reformuladas, em especial da FGB, pela adesão aos mínimos financiáveis; essa redução também impactou a hora-aula das disciplinas que compõem a FGB, de forma distinta, conforme ilustrado no Gráfico 20:

Gráfico 20 - Comparativo da média da hora-aula das disciplinas da FGB dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Entre as disciplinas que tiveram maior redução de hora-aula, destacam-se Física, Educação Física e Espanhol. No caso de Física, essa redução se deve ao processo de transposição dessa disciplina (que anteriormente compunham a FGB) para o núcleo politécnico. Quanto à disciplina de Educação Física, dada sua histórica hegemonia no currículo do Ensino Médio, houve uma redução significativa, o que corresponde aos preceitos da contrarreforma, em que a Educação Física passou a ser caracterizada como “estudo ou práticas”, assumindo um caráter transversal e facultativo, podendo ser diluída em outras disciplinas. Já a disciplina de Espanhol teve intensificada sua marginalização curricular, deixando de figurar como disciplina obrigatória em 12 propostas reformuladas, conforme ilustrado na Tabela 8:

Tabela 8 - Comparativo da oferta de Língua Espanhola nos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados à luz das DCNEPTNM n° 6/2012

Previsão de Espanhol	PPCs de Criação	PPCs Reformulados
Não consta	7	5
Optativo	12	21
Presente na Base comum	16	12
Presente no Núcleo diversificado/politécnico	8	5

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Dentre as disciplinas que tiveram aumento na carga horária, destacam-se Filosofia e Sociologia, com ampliação de cerca de 25% de hora-aula. Vale salientar que essa ampliação se restringiu a 14 cursos, cujos PPCs de criação são oriundos das antigas ETFs e CEFETs e que, na época de sua elaboração, não haviam incorporado as orientações da Lei n.º 11.684/2008 e destinavam uma carga horária residual a essas disciplinas. Assim, a partir da reformulação dos PPCs, tanto a carga horária quanto a abrangência da oferta dessas disciplinas foram ampliadas: anteriormente, ficavam restritas a apenas um ano ou semestre do EMI; a partir das reformulações, passaram a compor todos os anos do EMI em aproximadamente 80% desses 14 cursos. Nas demais propostas reformuladas, 13 mantiveram a carga horária originalmente concebida e a oferta em todos os anos do EMI.

Por outro lado, essa ampliação não foi homogênea entre as propostas reformuladas, uma vez que 16 delas reduziram cerca de 27% da carga horária de Filosofia e de 34% em Sociologia. Além da redução da carga horária, essas propostas alteraram a abrangência da oferta dessas disciplinas: anteriormente eram ofertadas em todos os anos do EMI; com a reformulação, 10 propostas restringiram essa oferta a um ou dois anos. O esvaziamento dessas disciplinas nas 10 propostas analisadas evidencia a incorporação dos preceitos da contrarreforma nesses PPCs. Considerando que essas propostas foram reformuladas entre 2017 e 2019, mesmo que não façam referência explícita à adoção de tais dispositivos, eles são reproduzidos como mecanismo para o enxugamento curricular na adequação aos mínimos financeiros. É importante destacar que, das 16 propostas que reduziram a carga horária de Filosofia e Sociologia, 11 alteraram o período de integralização de quatro para três anos, o que evidencia o estabelecimento do enxugamento curricular como requisito no processo de redimensionamento.

Divergindo do processo de esvaziamento de disciplinas que fomentam o desenvolvimento crítico e emancipatório, observa-se um movimento de ampliação do Empreendedorismo como componente curricular obrigatório nas propostas reformuladas sob a vigência das DCNEPTNM n.º 6/2012. Nas propostas de criação desses cursos, o Empreendedorismo constava em 35%; a partir das reformulações, passou a configurar 47% dessas propostas, conforme demonstrado na Tabela 9:

Tabela 9 - Comparativo da previsão de Empreendedorismo nos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio

Previsão de empreendedorismo	PPCs de Criação	PPCs Reformulados
Não consta	28	23
Presente na Núcleo Profissional	9	10
Presente no Núcleo diversificado	6	10

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Esse movimento de ampliação do Empreendedorismo no currículo evidencia o deslocamento dos princípios educativos do EMI para uma formação pragmática, voltada à autogestão frente às incertezas do mercado. Os princípios do empreendedorismo também se expressam como objetivo do curso em uma das propostas reformuladas:

Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio, com competências técnica e humanística para desempenhar suas atividades profissionais, com responsabilidade social e ética na Área de Química. Estas habilidades visam despertar e desenvolver nos profissionais o **espírito de empreendedorismo**, habilitando-os a diagnosticar e solucionar problemas dentro de uma visão integrada dos aspectos técnico-científicos e práticos (IF14 - EMI2, 2015, p. 7, grifos da autora).

A inserção do Empreendedorismo como componente curricular do EMI não é algo novo ou introduzido pela contrarreforma; como demonstrado anteriormente, o Empreendedorismo já aparecia nas propostas pedagógico-curriculares desde as DCNEPTNM n° 4/99. Todavia, o discurso se revigora a partir da contrarreforma, pela tônica da flexibilização dos percursos formativos para atender às novas demandas do mercado de trabalho. Nessa conjuntura, o empreendedorismo se destaca enquanto mecanismo ideológico que lubrifica a engrenagem de exploração, pois a identificação de empreendedor como “empresário de si” mistifica um falso domínio dos meios de produção e da força de trabalho. Quanto ao Projeto de Vida, que se tornou componente curricular a partir da contrarreforma, este não figura em nenhum dos PPCs reformulados, apesar de inúmeras propostas terem sido reformuladas após a sanção da contrarreforma.

Como síntese dessa subseção, pode-se deduzir que o condicionamento orçamentário à carga horária e ao período de duração dos cursos - que passou a vigorar a partir de 2015, na composição dos indicadores de gestão e na composição

do cálculo da Matriz CONIF para o rateio do orçamento da RFEPCT - exerce significativa pressão no enxugamento curricular do EMI, de modo que a carga horária mínima, concebida como piso, acaba sendo adotada e cristalizada como teto.

Do mesmo modo, é possível interpretar a conformação a determinados dispositivos da contrarreforma como alternativa de muitos gestores das instituições vinculadas à RFEPCT na tentativa de driblar a limitação orçamentária, que condiciona a oferta do EMI aos mínimos legais e, conseqüentemente, exerce grande influência no enxugamento curricular. Esse processo se torna mais latente a partir da conformação das DCNGEPT n° 1/2021, possibilitando uma base legal para o enxugamento e a reestruturação do EMI aos preceitos da contrarreforma, o que será objeto de análise na próxima subseção.

4.4 AS REFORMULAÇÕES A PARTIR DAS DCNGEPT N° 1/2021

A promulgação das DCNGEPT n° 1/2021 representou a regulamentação da contrarreforma do EM no âmbito da EPT, estabelecendo-se como um instrumental normativo de descaracterização da EPT, caracterizado por uma perspectiva formativa desintegradora e divergente dos pressupostos do EMI. Paradoxalmente, essa Resolução também representou, para muitos gestores da RFEPCT, a sustentação legal da oferta do EMI com carga horária mínima, como forma de equilibrar a oferta diante das limitações orçamentárias. Diante do exposto, esta subseção tem como propósito analisar e comparar as reformulações, para verificar em que medida as orientações das DCNGEPT n° 1/2021 foram incorporadas nas propostas pedagógicas dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio.

Dentre os 58 cursos selecionados na amostra da presente pesquisa, 20 realizaram reformulações das propostas pedagógico-curriculares a partir da promulgação das DCNGEPT n° 1/2021. Isto posto, o Quadro 11 apresenta, de maneira sistematizada, as propostas analisadas nesta etapa da pesquisa:

Quadro 11 - Propostas pedagógico-curriculares dos Cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio analisadas no contexto das DCNGEPT n° 1/2021

Instituições/cursos	Ano de elaboração do PPC (criação)	Ano de reformulação
CEFET2 - EMI1	2015	2016 e 2022
IF3 - EMI1	2016	2022
IF11 - EMI3	2011	2024
IF13 - EMI1	2014	2023
IF15 - EMI1	2011	2018 e 2024
IF15 - EMI2	2010	2024
IF17 - EMI1	2009	2015 e 2022
IF18 - EMI1	2011	2022
IF19 - EMI1	2009	2016 e 2024
IF22 - EMI1	2015	2017 e 2021
IF23 - EMI4	2010	2018 e 2023
IF25 - EMI2	2011	2016 e 2022
IF26 - EMI1	2010	2013, 2016 e 2024
IF26 - EMI2	2014	2019 e 2024
IF28 - EMI3	2011	2015 e 2022
IF28 - EMI4	2010	2017, 2018 e 2021
IF29 - EMI1	2014	2023
IF29 - EMI2	2015	2023
IF29 - EMI3	2008	2023
IF29 - EMI4	2015	2023

Fonte: Elaborado pela autora.

Referente ao período de integralização, dos 20 cursos analisados nesta etapa, 75% apresentam tempo mínimo de integralização de três anos e 25% um período mínimo de quatro anos de duração. Nas reformulações efetuadas a partir das DCNGEPT n° 1/2021, dois cursos alteraram o tempo mínimo de quatro para três anos. Dentre as justificativas apresentadas, destacam-se as orientações do CONIF e o alinhamento com os demais cursos da RFEPCT. A exemplo, observe-se o trecho em destaque:

[...] A transição para o regime anual em 3 anos para o Curso Técnico em Química integrado ao Ensino Médio não apenas fortalecerá a uniformidade na dinâmica organizacional do campus, mas também proporcionará uma maior flexibilidade no planejamento acadêmico, permitindo uma distribuição mais equitativa das disciplinas e otimizando a gestão do tempo dos estudantes. No que tange **à redução da carga horária total do curso**, ressalta-se que esta medida não apenas atende às diretrizes do CONIF para o fortalecimento da educação profissional tecnológica e a IN n°18/2022 da PROEN/IFRJ, mas também proporciona um alinhamento mais eficiente com as diretrizes

curriculares da nossa instituição, mantendo a qualidade e a excelência na formação dos discentes. Além disso, essa alteração está alinhada com os demais cursos de mesma nomenclatura da rede federal, como os cursos ofertados pelos seguintes institutos: IFF, IFSP e IFES (IF23 - EMI4, 2023, p. 16-17, grifos da autora).

Salienta-se que a carga horária total do curso referenciado apresentou uma redução de 621 horas, determinando o enxugamento de 13% da FGB e 29% da área técnica. Em comparação com o PPC anterior, constata-se que, a partir da reformulação, ocorreu a elevação da carga horária de Matemática, mantendo-se a carga horária de Artes, Português, Geografia e História. Todas as demais disciplinas foram todas reduzidas e, em alguns casos, como Filosofia e Sociologia, foram parcialmente transpostas para o núcleo politécnico. Importa registrar que o campus desse curso é precursor do movimento de redimensionamento no âmbito de sua instituição, já que os demais cursos - Técnicos em Química - ainda possuem previsão mínima de integralização de quatro anos.

Outro fator que merece destaque é a elevação do número de vagas do curso em tela: com o redimensionamento, passou de 60 vagas anuais para 144, o que indica o condicionamento aos recursos financeiros, em especial ao processo de rateio do orçamento via matriz CONIF, em que o número de matrículas representa um peso significativo na distribuição dos recursos, exercendo expressiva pressão no enxugamento do curso para sua operacionalização, de acordo com a infraestrutura e recursos humanos existentes.

Nessa direção, o movimento de redimensionamento do EMI, fortemente impulsionado a partir de 2015 pela redefinição do cálculo de distribuição orçamentária, se aprofundou e consolidou-se enquanto política indutora para oferta do EMI na RFEPCT com a publicação da Portaria MEC/SETEC nº 646/2022. Tal Portaria - conforme discutido na seção 3 - intensificou os parâmetros de composição da matriz de distribuição orçamentária por um viés reducionista, impulsionando a adoção dos mínimos legais e, assim, exercendo significativa pressão na organização pedagógico-curricular do EMI. Portanto, as poucas instituições que ainda resistiam na oferta do EMI em quatro anos - por convicção aos pressupostos do EMI, mesmo diante das sucessivas perdas orçamentárias - gradativamente se adaptaram a tal “modernização”.

Contrariamente a esse processo de redimensionamento, um dos cursos analisado operou em movimento inverso, aumentando o período mínimo para quatro anos em sua reformulação. Esse curso, criado em 2014 e concebido inicialmente em três anos, rompe não só com o alinhamento institucional, mas também com as orientações e o movimento hegemônico de redimensionamento estabelecido na RFEPC. No exercício da análise empreendida na proposta pedagógico-curricular desse curso, destaca-se uma sólida e apropriada justificativa quanto aos determinantes para a alteração do período mínimo de integralização:

A opção por quatro anos visa dar ao curso um ritmo mais adequado ao aluno com menos aulas ao longo do dia e tempo para as demais atividades igualmente importantes como atendimento ao aluno, recuperação paralela e desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, atividades centrais do projeto institucional dos Institutos Federais. Verificou-se que **o modelo intensivo de aulas alocadas na totalidade dos períodos matutino e vespertino se mostrou exaustivo e demasiadamente centrado na atividade de sala de aula, prejudicando as demais atividades e o tempo de assimilação e recuperação dos alunos**. A mudança para quatro anos visa, também, valorizar a formação técnica. Estas mudanças resultaram de inúmeras reuniões ao longo dos últimos anos e foi objeto de consulta às comunidades interna e externa (IF29 - EMI1, 2023, p. 22, grifos da autora).

Conforme discutido anteriormente, o redimensionamento do EMI para três anos cerceou a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, comprometendo o princípio da formação humana integral no EMI. Além disso, conforme evidenciado no trecho citado, promoveu um aligeiramento do processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando, por vezes, o tempo necessário para a apropriação e a reconstrução de conhecimentos. Em que pesem as discussões quanto aos índices de evasão do EMI, ressalta-se que os efeitos predatórios do redimensionamento se inscrevem na adoção de um modelo formativo cada vez mais aligeirado e flexível, descaracterizando os princípios de sustentação do EMI. Na concepção de Melo (2024, p. 183),

Esse aligeiramento constitui-se em um processo de fragilização para o EMI na medida em que se encurta o tempo de exposição dos estudantes ao tripé ensino, pesquisa e extensão. No ensino, as atividades podem ser prejudicadas, pois determinados conteúdos podem exigir maturação intelectual e temporalidade ampliada. O espaço destinado para pesquisa e extensão são encurtados,

fragilizando a relação teoria e prática, as atividades investigativas e os projetos para a comunidade. A lógica do aligeiramento curricular revela, assim, uma tendência de mercantilização da educação, pois é reduzido não apenas o tempo formativo, mas a concepção de integração desse currículo. Essa problemática possui uma dimensão político-pedagógica que restringe as possibilidades de desenvolvimento da formação humana integral.

É consenso afirmar que o redimensionamento do tempo de integralização do EMI impactou na eficiência acadêmica das instituições e, conseqüentemente, no rateio orçamentário. No entanto, tal fenômeno não pode ser analisado considerando-se apenas seu caráter universal, o que seria uma análise parcial, já que desconsidera o caráter particular e singular do processo educativo. Nesse sentido, convém lembrar que os índices de eficiência acadêmica desconsideram a totalidade do processo educativo e, por isso, são incapazes de avaliar a formação integral, bem como as condições de permanência dos estudantes, especialmente quanto se impõem novos tempos e espaços para a execução plena do processo formativo.

Importa reconhecer que, apesar de as Diretrizes Indutoras (CONIF, 2018) proclamarem a preocupação com a formação integral dos estudantes, a efetivação do redimensionamento no “chão da escola” apresenta outros fatores determinantes para a concretização do anunciado. Desse modo, um dos PPCs analisados esclarece:

A escolha por quatro anos visa oferecer aos estudantes mais oportunidades de se envolverem com as diferentes atividades desenvolvidas no câmpus e que se sustentam no tripé ensino-pesquisa-extensão, efetivando, deste modo, uma formação integral e de qualidade. Tendo o contraturno livre, os estudantes têm a possibilidade de se envolverem em projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, bem como ter maior disponibilidade para participar de outras atividades oferecidas pelo câmpus, incluindo a recuperação paralela e o atendimento ao aluno (IF29 - EMI1, 2023, p. 22).

Mesmo com os esforços de algumas instituições na defesa do EMI em quatro anos, o movimento que se consolida na RFEPCT é o de redimensionamento, com a busca pela eficiência gerencial traduzindo-se na adaptação à precarização. Isso se consolida na própria orientação do CONIF quanto à organização curricular do EMI a partir da Lei 14.945/2024. Embora dispondo de mecanismos como a

autonomia didático-pedagógica para sustentação de 2.400 horas da FGB na EPT, o CONIF optou pela via da adequação, orientando as instituições a adotar o mínimo legal de 2.100 horas da FGB, com possibilidade de 300 horas de “aprofundamento de estudos”, preservando intactos os parâmetros gerenciais de distribuição orçamentária.

De igual modo, o processo de redimensionamento também impactou no estágio supervisionado. Dos dois cursos que promoveram o redimensionamento para três anos, o estágio passou a figurar como não obrigatório. Dentre as justificativas apresentadas para a supressão do estágio, destaca-se o seguinte trecho:

Quanto à alteração do estágio obrigatório para não obrigatório, cabe ressaltar que o catálogo de cursos técnicos do MEC não estabelece a obrigatoriedade de estágio para este curso específico. A decisão de tornar o estágio não obrigatório visa, primordialmente, evitar situações de retenção e/ou evasão dos estudantes, considerando a realidade vivenciada no estado do Rio de Janeiro, onde a oferta limitada de vagas de estágio nas mais diversas áreas poderia impactar negativamente a conclusão do curso por parte dos estudantes. Essa medida visa, portanto, garantir uma trajetória acadêmica mais fluida e bem-sucedida, mas sem prejuízo à formação profissional, pois o novo desenho curricular enfatiza a aplicação prática dos conhecimentos teóricos, proporcionando aos alunos uma imersão significativa no universo experimental da química. Acreditamos que essa abordagem, aliada a projetos de pesquisa, extensão e atividades extracurriculares ao longo do curso, oferecem uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades essenciais do técnico em química (IF23 - EMI4, 2023, p. 17).

Essa justificativa evidencia a atual conjuntura imposta pelas novas relações de produção, em que os postos de trabalho marcados pela rigidez e pela estabilidade são reduzidos pelo trabalho informal e precarizado, implicando também na redefinição do estágio.

Esse movimento de supressão do estágio se intensificou a partir das DCNGEPT nº1/2021, ao conceber o estágio de forma flexível e condicionar sua obrigatoriedade a critérios externos e opcionais. Vale lembrar que, nas DCNEPNM nº 6/2012, o estágio se configurava como prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo e integrando organicamente o processo formativo. No entanto, as novas diretrizes reduzem a centralidade do estágio, já

que sua obrigatoriedade é flexibilizada e condicionada a critérios externos e opcionais, enfatizando: “quando previsto pela instituição de ensino ou obrigatório em função da natureza da ocupação” (Brasil, 2021).

Nessa esteira, a análise comparativa das 20 propostas reformuladas a partir das novas diretrizes revela que: a) em 60%, o estágio figura como não obrigatório; desse percentual, quatro cursos em que o estágio era obrigatório, passou a ser não obrigatório; dois cursos que não tinham previsão da obrigatoriedade (ou esta havia sido suprimida em reformulações anteriores) retomaram a obrigatoriedade do estágio; b) os demais 40% das propostas conservaram o estágio como obrigatório, porém com expressiva redução da carga horária, conforme evidenciado na Tabela 10, a seguir:

Tabela 10 - Comparativo da carga horária do estágio profissional supervisionado dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados a partir das DCNGEPT nº 1/2021

Carga horária	PPCs anteriores à reformulação	PPCs reformulados
80h a 150h	0%	12%
150h a 199h	30%	25%
200h a 299h	30%	25%
300h a 400h	30%	38%
Acima de 400h	10%	0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Esse movimento de supressão do estágio, já presente nas reformulações anteriores, intensificou-se progressivamente no âmbito da EPT. Se historicamente o estágio se consolidou como etapa importante de articulação entre formação escolar e as contradições da prática profissional, na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas ele passa a ocupar um lugar residual, uma vez que o esgotamento definitivo da promessa do pleno emprego subordina a formação à lógica de responsabilização individual, cabendo a cada indivíduo adquirir sua formação no próprio mercado, como promessa para a empregabilidade.

O redimensionamento do tempo de integralização dos cursos também determinou a alteração do período de oferta da jornada escolar. Das três propostas que alteraram o período de integralização, duas modificaram a jornada. Naquelas que redimensionaram para três anos, a jornada foi ampliada para integral/diurna; no curso que alterou para quatro anos a jornada tornou-se parcial.

Quanto ao tipo de organização (semestral ou anual), no processo de reformulação, cinco cursos modificaram sua forma de organização: três migraram do regime semestral para o anual, sendo que dois deles redimensionaram o período de integralização para três anos; outros dois cursos realizaram o movimento inverso, alterando o regime de anual para semestral (sendo cursos da mesma instituição) e um deles alterou o período de integralização para quatro anos.

A Tabela 11, a seguir, apresenta a comparação do tipo de oferta da jornada escolar e da organização dos cursos, analisados nesta etapa:

Tabela 11 - Comparativo da jornada escolar e da organização dos Cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados a partir das DCNGEPT n° 1/2021

Jornada escolar	PPC anterior à reformulação	PPC reformulado
Integral/Diurno	12	13
Parcial	8	7
Tipo de organização do curso	PPC anterior à reformulação	PPC reformulado
Anual	14	15
Semestral	6	5

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Dos cursos que adotam o período mínimo de integralização de três anos, em apenas dois a jornada prevista no PPC consta como parcial; no entanto, em uma análise mais aprofundada, é possível constatar a ampliação da jornada escolar com aulas no contraturno, o que corrobora a análise desenvolvida na presente pesquisa: para operacionalização do currículo do EMI em três anos, é necessária uma jornada integral. Dessa forma, salienta-se que, nos cursos analisados, a expansão da jornada escolar não se relaciona com a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2019a), inscrita no bojo do pacote da contrarreforma, mas essa mudança se estabelece no âmbito do EMI como uma forma de operacionalizar o currículo do EMI em três anos.

Outro fator que se inscreve no processo de operacionalização do currículo do EMI com período mínimo de integralização de três anos é o incremento da EaD. Conforme discutido anteriormente, as DCNEPTNM n° 6/2012 admitem a possibilidade de até 20% de atividades não presenciais no plano dos cursos técnicos de nível médio, enquanto as DCNGEPT n° 1/2021 condicionam essa oferta ao “limite indicado no CNCT”, o que permite inferir que sua inserção deverá se estabelecer apenas na área técnico-profissional, uma vez que o CNCT orienta

apenas tal área. Nas propostas reformuladas, a previsão da EaD representa apenas 15%, ou seja, três cursos: dois deles operaram na manutenção da EaD, anteriormente prevista, enquanto um incrementou a EaD em 20% do currículo do curso, a partir da reformulação, “como possibilidade de diversificar, flexibilizar e inovar o currículo, promover a autonomia na aprendizagem e habilidades como a disciplina e a autenticidade na formação discente” (IF18 - EMI1, 2022, p. 21).

No que concerne à concepção pedagógica que orienta as propostas reformuladas, constatou-se a prevalência do hibridismo conceitual e metodológico em 50% dos PPCs, com um singelo avanço na adoção dos fundamentos histórico-críticos (35%) e um distanciamento da pedagogia das competências (15%), conforme expresso na Tabela 12:

Tabela 12 - Comparativo da concepção pedagógica que orienta os PPCs dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados a partir das DCNGEPT n° 1/2021

Concepção Pedagógica	PPC anterior à reformulação	PPC reformulado
Competências e Habilidades	6	3
Fundamentos histórico-críticos	5	7
Hibridismo	9	10

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Essa prevalência do hibridismo se alinha às DCNGEPT n° 1/2021, que promovem uma ressignificação de termos e conceitos basilares do EMI (ver Apêndice B), passando a impressão de contemplar os pressupostos da EPT. Como exemplo dessa ressignificação, inscreve-se o conceito de trabalho como princípio educativo, que, a partir das DCNGEPT n° 1/2021, foi totalmente deturpado, passando a ser concebido estritamente como desempenho de uma ocupação profissional e sua centralidade na base da organização curricular, enfatizando o desenvolvimento de competências profissionais que possam ampliar as condições de empregabilidade do indivíduo, como se lê no seguinte excerto:

IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia (Brasil, 2021, p. 2).

Essa deturpação se reflete na própria organização pedagógico-curricular das propostas, que promovem a ressignificação dos princípios norteadores do EMI, ao incorporar o discurso reconfigurado a partir das novas demandas do universo ideológico neoliberal e pós-moderno; assim, a CHAVE passa a orientar o perfil de formação dos egressos, como se pode ler no trecho abaixo:

O perfil profissional de conclusão do curso, concretizado pelo planejamento curricular, é definido pela explicitação dos **conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções**, compreendidos nas competências profissionais e pessoais, que devem ser garantidos ao final de cada habilitação profissional técnica e das respectivas saídas intermediárias, quando houver, correspondentes às etapas de qualificação e especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo do curso técnico de nível médio. [...] O Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio concebe a educação geral como parte inseparável da educação profissional, visto que ela é imprescindível para a preparação para o trabalho. Isso significa dizer que se busca aqui enfatizar o **trabalho como princípio educativo**, no sentido de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, e de formar cidadãos capazes de compreender e transformar o contexto em que vivem e as relações sociais nele estabelecidas (IF18 - EMI1, 2022, p. 19, grifos da autora).

No âmbito pedagógico, o uso combinado de conceitos antagônicos se inscreve pelo ecletismo pragmático, o qual suprime o embate teórico e político, a fim de apresentar soluções imediatas à prática pedagógica. A identificação desse hibridismo conceitual nas propostas pedagógico-curriculares do EMI revela a desarticulação e a ausência de uma política robusta de formação continuada para a EPT, que contribua para a consolidação de uma identidade própria de uma rede. Por outro lado, mesmo diante da ênfase das propostas pedagógicas hegemônicas, há de se evidenciar as contradições existentes no âmbito da RFEPCT, que se manifestam, ainda que de forma residual, pela adoção dos fundamentos histórico-críticos, promovendo um tensionamento por movimentos de resistência em contraposição às políticas educacionais hegemônicas.

Cabe reconhecer que as ressignificações promovidas pelas DCNGEPT n° 1/2021 não se estabeleceram de forma aleatória, mas sim como artifício semântico para ocultar o processo de descaracterização da EPT, vinculando-a a um itinerário formativo organizado pela lógica da flexibilização curricular preconizada pela contrarreforma. Nessa direção, a organização curricular do EMI proposta pelas

novas diretrizes se estabelece pela composição BNCC + Itinerário técnico-profissional, estabelecendo a carga horária máxima de 1.800 horas para a BNCC.

Dos 20 cursos que reformularam seus PPCs sob a vigência das DCNGEPT n° 1/2021, quatro (reformulados entre 2021 e 2023) optaram pela manutenção das DCNEPTNM n° 6/2012 como base legal. Os demais cursos (16) citam as novas diretrizes, mas a incorporação dos preceitos das DCNGEPT n° 1/2021 se inscreve de forma distinta nessas propostas: 12 propostas evidenciam uma confrontação explícita com as orientações à normativa vigente, em grande parte apoiando-se nos documentos produzidos pelo CONIF (2018 e 2021), conforme registrado em uma das propostas:

[...] o IF3 - EMI1 pauta-se pelo entendimento apresentado pelo CONIF em abril de 2021: Compreender que a atual carga horária dos cursos técnicos integrados ao EM (EMI) ofertados pela RFEPCT, já preveem o atendimento ao artigo 26 § 1º das novas DCNEGPT, que define que os cursos de EMI “terão carga horária que, em conjunto com a de formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas”. Dessa forma, os IFs devem continuar a pautar seus cursos pelo previsto nas Diretrizes Indutoras do FDE/CONIF pois, na perspectiva dos cursos integrados, as 1.800 h previstas para a BNCC não precisam estar separadas na organização curricular dos cursos, visto que pode-se organizar os itinerários de forma integrada conforme prevê a LDB. Assim, na perspectiva da integração curricular, o limitador legal de 1.800 h de conteúdos da BNCC é atendido na totalidade da matriz curricular integrada e pode, inclusive, ser ampliado uma vez que formação geral e formação específica integram-se de fato. Diante do exposto, ao organizar a Matriz curricular de forma integrada, o IF Goiano está em cumprimento total da legislação em vigor, sem que abra mão dos princípios da formação humana integral por meio de um currículo integrado e articulação entre ensino, pesquisa e extensão (IF3 - EMI1, 2022, p. 24).

Outras quatro propostas incorporam os pressupostos das novas diretrizes, seja na adoção das competências da BNCC, seja na criação de componentes curriculares que descaracterizam o estatuto epistemológico disciplinar e, em alguns casos, na própria organização curricular composta pela BNCC + itinerário formativo. A exemplo, observe-se o trecho em destaque:

Tal organização curricular do curso obedece à Resolução do Conselho de Ensino desta instituição n° 03, de 25 de julho de 2022, que dispõe sobre o itinerário formativo integrado, praticado no

âmbito dos currículos dos cursos de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM) na modalidade integrada do Cefet/RJ, e traduz-se na composição de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos dispostos nos incisos de I a V, do Art. 4º da Lei nº 13.415/2017 (CEFET2 - EMI1, 2022, p. 41).

Em que pesem os posicionamentos contrários aos pressupostos da contrarreforma, observa-se, ainda que de forma residual, a adoção acrítica de tais pressupostos na orientação pedagógico-curricular do EMI, o que corrobora a progressiva descaracterização da EPT. Entretanto, apesar da confrontação às novas diretrizes demarcar a maioria das propostas reformuladas no período, constata-se um movimento de incorporação, ainda que implícito, de determinados dispositivos das DCNGEPT nº 1/2021, como é o caso da carga horária máxima de 1.800 horas destinada à FGB.

Ao comparar a carga horária dedicada à FGB das propostas anteriores com aquelas reformuladas à luz das DCNGEPT nº 1/2021, constata-se uma inversão dessa distribuição: anteriormente, 35% das propostas apresentavam uma carga horária da FGB superior a 2.400 horas; a partir da implementação das novas diretrizes, dentre os analisados, nenhum PPC manteve essa carga horária, conforme expresso na Tabela 13.

Tabela 13 - Comparativo da carga horária destinada a FGB dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio a partir das DCNGEPT nº1/2021

	PPC anterior à reformulação	% PPC anterior à reformulação	PPC reformulado	% PPC reformulado
1.800h ou menos	1	5%	6	30%
1.801 a 1.999h	1	5%	4	20%
2.000h a 2.199h	9	45%	9	45%
2.200 a 2.399h	2	10%	1	5%
2.400h ou mais	7	35%	0	0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Os dados revelam que, a partir das DCNGEPT nº 1/2021, 45% das propostas mantiveram a carga horária de 2.000h a 2.199h destinada à FGB; entretanto, destaca-se a ausência de propostas com carga horária igual ou superior a 2.400 horas, contrastando significativamente com os PPCs anteriores, em que essa carga horária abrangia 35% dos cursos. Uma análise mais detalhada evidencia que as perdas da FGB variam entre 200 e 732 horas. A redução da carga horária da FGB se torna mais explícita ao se analisar a média da carga horária prevista nas

propostas reformuladas a partir das DCNGEPT n° 1/2021, em comparação às propostas anteriores, conforme representado na Tabela 14:

Tabela 14 - Comparativo da carga horária curricular dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados a partir das DCNGEPT n° 1/2021

	C/h Média PPCs anteriores à reformulação	C/h Média PPCs reformulados	Alteração em %
Formação Geral Básica	2208	1978	-10%
Formação Técnica Profissional	1167	1067	-9%
Parte diversificada/articuladora/politécnico	135	296	119%
Carga horária Média total	3510	3341	-5%

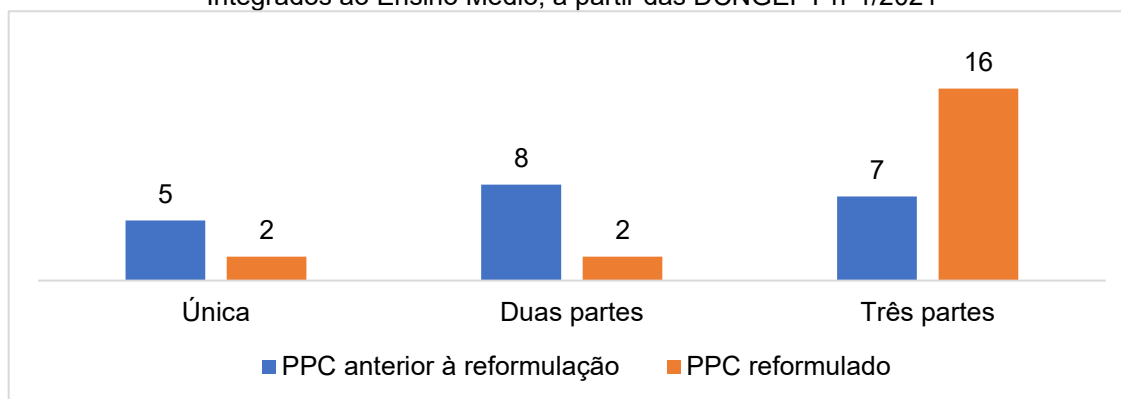
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Percebe-se que, além da redução de 10% da FGB, há uma progressiva redução da formação profissional e da carga horária total dos cursos analisados nesta etapa. Isso indica um processo de adequação da carga horária do EMI aos mínimos financiáveis, considerando que a carga horária média total se estabelece no limiar de 5% do preconizado pelas Diretrizes Indutoras (CONIF, 2018), representando a menor carga horária identificada no conjunto de propostas examinadas, o que evidencia o aprofundamento do enxugamento curricular do EMI.

Em oposição ao movimento de redução da carga horária, destaca-se a expressiva elevação de 119% da carga horária dedicada à parte diversificada/articuladora/politécnico. Seguindo o movimento induzido pelas DCNEPTNM n° 6/2012, já consolidado anteriormente no âmbito do EMI, essa ampliação remete à inserção do núcleo politécnico, com o propósito de integrar as áreas de formação geral e formação profissional por meio da articulação entre disciplinas ou projetos.

Na análise comparativa da estrutura da matriz curricular das propostas reformuladas sob a vigência das DCNGEPT n° 1/2021, constata-se que, em 80% das propostas, o currículo é organizado em três partes, conforme expresso no Gráfico 21:

Gráfico 21 - Comparativo da estrutura da Matriz curricular dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio, a partir das DCNGEPT n°1/2021



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Esse aumento exponencial na organização curricular estruturada em de três partes se deu predominantemente pela adoção do núcleo politécnico. Das 16 propostas que adotaram a organização em três partes, o conceito de núcleo politécnico se apresenta em quatorze 14; as outras duas mantêm a denominação de núcleo diversificado.

Quanto à composição dessa terceira parte do currículo, das 16 propostas supracitadas apresentam uma diversidade de arranjos e de componentes curriculares. Duas propostas mantêm a denominação e as características de núcleo diversificado, conforme preconizado pelas DCNEM n° 3/98, congregando as disciplinas de Língua Estrangeira Moderna, Metodologia, Informática e Empreendedorismo, na função de complementação. Tal manutenção evidencia a perpetuação de práticas e concepções historicamente consolidadas e sedimentadas no âmbito de cada instituição e curso.

As demais 14 propostas adotam a concepção de núcleo politécnico, sendo que em 50% delas esse núcleo se constitui de práticas integradoras/projeto integrador ou um conjunto de componentes curriculares integrados, que, conforme registrado em um dos PPCs analisados, são:

[...] baseados em conhecimentos que fundamentam a formação geral e a habilitação profissional do curso e que constituam elementos expressivos para a integração curricular, que atuem como alicerce, mas não como única possibilidade, das práticas interdisciplinares (IF29 - EMI3, 2023, p. 29).

Esse registro aponta os esforços operados no cumprimento da função integradora do núcleo politécnico, de modo que a articulação e a integração se aplicam também nas propostas de plano de ensino desses cursos.

Na outra metade dessas propostas, o núcleo politécnico figura como uma extensão da área técnico-profissional e da FGB. Em 14% dessas propostas, o núcleo politécnico é composto por disciplinas profissionais, tais como Química Inorgânica; Processos Industriais e Operações Unitárias; Laboratório de Físico-Química; Laboratório de Microbiologia, etc. Em um exame mais detalhado de tais propostas, percebe-se que o núcleo profissional tem uma carga horária extremamente baixa em relação ao mínimo legal, sendo computada a carga horária do núcleo politécnico na soma total da área técnica. Destaca-se que tais propostas, apesar de anunciar que o núcleo politécnico “contempla componentes curriculares que são compatíveis com os princípios de interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre a formação profissionalizante e geral” (IF18 - EMI1, 2022, p 26), operam na mera transposição do núcleo técnico-profissional, o que, em síntese, eleva a carga horária da área técnica para 1.400 horas, na conjunção desses dois núcleos.

Na mesma orientação, em 36% das propostas, a introdução do núcleo politécnico figura como uma extensão da FGB; assim, disciplinas historicamente consolidadas na FGB são transpostas para o núcleo politécnico. Nesse contexto, opera-se na transposição direta dessas disciplinas, conservando-se a mesma nomenclatura, a exemplo de Matemática e Química, ou, em alguns casos, descaracterizando o estatuto epistemológico das disciplinas, sob outro tipo de denominação, tais como: Temas Contemporâneos em Filosofia e Sociologia; Temas Contemporâneos em História e Geografia; Geometria e o Pensamento Matemático; Filosofia e Ética nas relações humanas e no mundo do trabalho; Sociologia nas relações humanas e no mundo do trabalho.

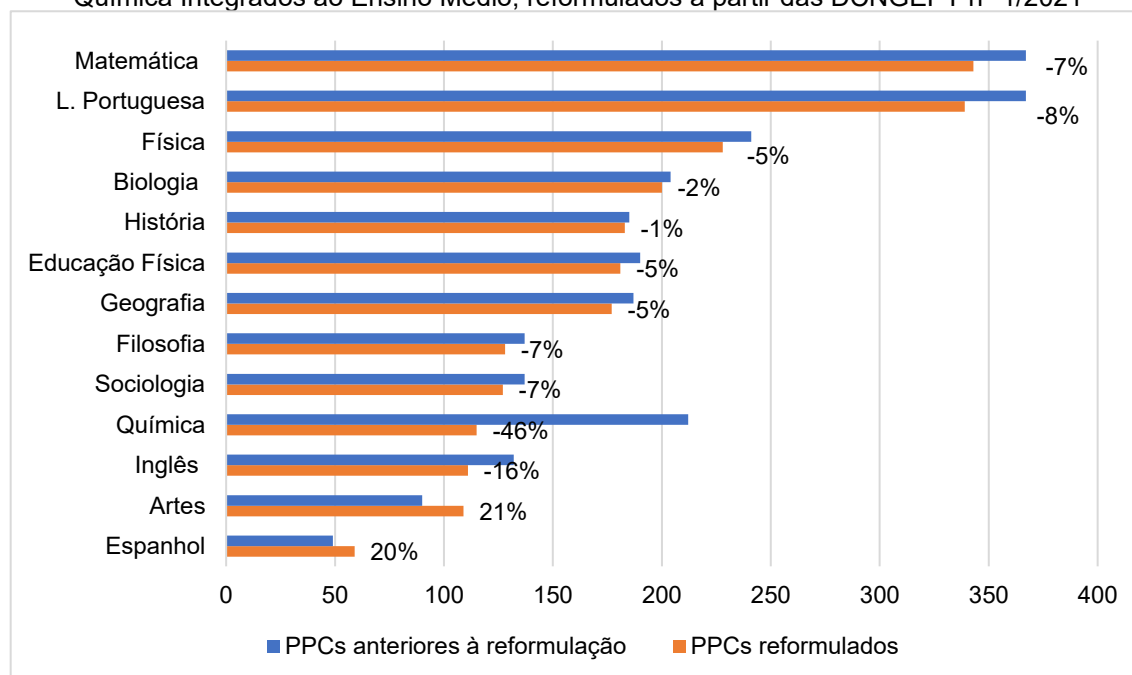
Essa descaracterização se expressa em três propostas analisadas, em que tais disciplinas são reduzidas da FGB e transpostas para o núcleo politécnico sob outra denominação, incitando a orientação dos itinerários formativos. Do mesmo modo, em uma proposta que não adota a terceira parte do currículo, as disciplinas da FGB foram transpostas para o núcleo profissional sob nova designação: Sociologia política e do trabalho; Geografia: espaço, indústria e sociedade; Inglês

e Espanhol instrumental. Assim, evidencia-se a perda do estatuto epistemológico e a secundarização de determinadas disciplinas, em especial da área de Ciências Humanas, o que se assinala por um processo anticientífico, característico da contrarreforma.

As disciplinas escolares são artefatos culturais portadores da dinamicidade própria da ação humana (Gariglio, 2012). Então, o processo de secundarização das disciplinas evidencia a descaracterização da FGB, a fragilização do estatuto epistemológico das disciplinas e, conseqüentemente, o apagamento do conhecimento sistematizado produzido historicamente por cada área.

Com o propósito de verificar a centralidade ou a marginalização das disciplinas que historicamente compõem a FGB, empreendeu-se o levantamento comparativo (Gráfico 22), com vistas a verificar de que forma a redução da carga horária impacta em cada disciplina:

Gráfico 22 - Comparativo da média da hora-aula das disciplinas da FGB dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio, reformulados a partir das DCNGEPT n° 1/2021



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs

O levantamento representado no Gráfico 22 evidencia redução em todas as disciplinas, com exceção de Artes e Espanhol, que tiveram elevação na carga horária, impulsionada pelas reformulações de três cursos, nos quais, anteriormente, essas disciplinas tinham uma carga horária residual; Língua

Espanhola era facultativa e passou a ser disciplina obrigatória. A maior redução ocorreu na disciplina de Química, que deixou de compor a FGB em sete propostas reformuladas, que diante de um movimento de articulação com a parte técnica, foi transposta para o núcleo politécnico. Esse movimento também ocorreu com a disciplina de Matemática.

Quanto às disciplinas de Filosofia e Sociologia, 55% das propostas reformuladas mantiveram a mesma carga horária; em 15% houve um singelo aumento da hora-aula e em 30% ocorreu uma redução, em muitos casos acompanhada pela transposição dessas disciplinas para outra parte do currículo. No que se refere à abrangência de oferta dessas disciplinas, constatou-se uma expressiva limitação, conforme apresentado na Tabela 15:

Tabela 15 - Comparativo da previsão de filosofia e sociologia no currículo dos Cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio reformulados a partir das DCNGEPT nº 1/2021

Previsão	Filosofia nos PPCs anteriores à reformulação		Filosofia nos PPCs reformulados	
		%		%
Em todos os anos do EMI	15	75%	6	30%
Em apenas 3 anos do EMI	2	10%	2	10%
Em apenas 2 anos do EMI	3	15%	8	40%
Em apenas 1 ano do EMI	0	0%	4	20%

Previsão	Sociologia nos PPCs anteriores à reformulação		Sociologia nos PPCs reformulados	
		%		%
Em todos os anos do EMI	15	75%	4	20%
Em apenas 3 anos do EMI	2	10%	3	15%
Em apenas 2 anos do EMI	3	15%	8	40%
Em apenas 1 ano do EMI	0	0%	5	25%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPCs.

Nos PPCs anteriores à reformulação, a oferta de Filosofia e Sociologia em todos os anos do EMI se assinalava em 75% das propostas. A partir das reformulações, sob a vigência das DCNGEPT nº 1/2021, ocorreu uma expressiva limitação dessa abrangência na maioria das propostas, reduzindo-se a oferta dessas disciplinas a um ou dois anos do EMI. Isso revela a institucionalização dos preceitos da contrarreforma no processo de apagamento curricular de Filosofia e Sociologia, que, além de sofrer a redução da carga horária, têm sua abrangência limitada em relação ao que anteriormente se assegurava em todos os anos do EM. Soma-se a isso o processo de secundarização promovido por alguns cursos, em

que os conteúdos dessas disciplinas são fundidos com outras, retratando fielmente a proposta da contrarreforma, na qual determinadas disciplinas são rebaixadas à condição de “estudos ou práticas” de caráter transversal e facultativo.

O cerceamento dessas disciplinas no currículo do EMI representa um processo de descaracterização das suas finalidades, pois restringe os instrumentos de compreensão das contradições da realidade social, histórica e produtiva em sua totalidade, ao passo que condiciona a formação humana à lógica mercantil.

Esse processo de descaracterização, assinalado pela dissolução dos conteúdos sistematizados, resulta, muitas vezes, da substituição por componentes antiescolares, como é o caso de “projeto de vida”, cujas referências se apoiam em competências cognitivas e socioemocionais. Anteriormente, nenhuma proposta incluía a previsão do projeto de vida; a partir das reformulações operadas à luz das DCNGEPT n° 1/2021, três cursos institucionalizaram o projeto de vida como componente curricular do EMI, sob a justificativa de que tal componente “[...] proporcionará aos estudantes o autoconhecimento e o contato com as opções existentes no mundo, para vivenciarem um pouco dessas opções e escolherem a melhor para direcionarem seu futuro” (IF17 - EMI1, 2022, p. 27). A associação de projeto de vida a uma formação politécnica reflete o hibridismo conceitual e o processo de ressignificação dos princípios basilares da EPT operados pelas DCNGEPT n° 1/2021 e assumidos na orientação do CONIF quanto a interpretação da Lei 14.945/2024, evidenciando que a postura de conformação do CONIF tende a se reproduzir no âmbito das instituições.

Nos cursos três cursos em tela, o projeto de vida se estabelece como componente curricular nos três anos do EMI, pautando-se nas justificativas proclamadas pela contrarreforma no sentido de priorizar o desenvolvimento integral dos estudantes, desenvolver o autoconhecimento e a orientação vocacional e profissional. De acordo com Paixão (2023),

[...] o projeto de vida, que toma forma enquanto componente curricular, parece alinhar-se ao atendimento das expectativas dos estudantes, de modo a promover maior interesse pela escola e maior protagonismo dos jovens. Tal concepção, por sua vez, relaciona-se com as críticas ao Ensino Médio, e que explicariam seu fracasso, trazidas na Exposição de Motivos da MP n° 746/2016 e que motivam a reforma, ou seja, de que o Ensino Médio é pouco

atrativo, desinteressante e impede que os estudantes tenham maior liberdade para fazer escolhas (Paixão, 2023, p. 82).

Nessa seara, o papel da escola seria viabilizar o processo de construção do conhecimento, considerando o estudante na área afetiva e emocional, com ênfase na liberdade individual e com vistas a uma educação utilitária, interligando escola e vida cotidiana. No âmbito da EPT, o projeto de vida coaduna com às DCNGEPT n° 1/2021, na orientação de uma formação fundamentada na CHAVE:

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

Assim, conclama-se um projeto educacional em sintonia com as mudanças e instabilidades da vida contemporânea, que privilegia as competências cognitivas e socioemocionais flexíveis, capazes de promover a adaptação eficiente e rápida às novas situações. Nesse contexto, também se destaca a ênfase dada ao empreendedorismo a partir da contrarreforma, para fins de atender às novas demandas do mercado de trabalho. Nas propostas reformuladas a partir das DCNGEPT n° 1/2021, a proporção de cursos que adotam o empreendedorismo como componente curricular se manteve inalterada em relação aos PPCs anteriores, correspondendo a 35% do total; isso indica que, apesar das novas diretrizes induzirem à generalizada adoção do empreendedorismo, no âmbito institucional trava-se um processo de resistência e de luta por espaços no currículo.

A análise das propostas pedagógico-curriculares reformuladas a partir das DCNGEPT n° 1/2021 evidenciou que, embora a confrontação (ou a omissão) às novas diretrizes demarque a maioria das propostas reformuladas no período, há, ainda que implícito, um movimento de incorporação de determinados dispositivos das DCNGEPT n° 1/2021, tais como: a redução da carga horária curricular, em especial da FGB, representada pela completa ausência de propostas com carga

horária igual ou superior a 2.400 horas; a secundarização e/ou apagamento de determinadas disciplinas; o incremento de componentes curriculares antiescolares, como o projeto de vida.

Isso evidencia que os mínimos normatizados pelas DCNGEPT n° 1/2021 são adotados na sustentação legal da oferta do EMI como forma de equilibrar a oferta diante das limitações orçamentárias, ou seja, opera-se em reformulações que priorizam um currículo reduzido e fragmentado, porém financeiramente viável para as instituições diante dos novos parâmetros de distribuição orçamentária inseridos pela Portaria MEC/SETEC n° 646/2022.

4.5 TENDÊNCIAS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO EMI NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EPT

De acordo com as diretrizes curriculares de referência de criação ou reformulação das propostas pedagógico-curriculares analisadas, foram confrontadas as mudanças ocorridas e sua relação com os dispositivos normativo-financeiros que têm determinado o currículo EMI.

Com o objetivo de sistematizar as tendências da organização curricular do EMI nas distintas DCNEPTNM e oferecer uma síntese da análise dos dados, apresenta-se o Quadro 12, a seguir, evidenciando as tendências de cada período e os movimentos de continuidade e/ou ruptura nas propostas pedagógico-curriculares dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio:

Quadro 12 - Tendências da organização curricular do EMI nas diretrizes para a EPT

Elementos analisados nas propostas pedagógico-curriculares	DCNEPTNM n°4/99 e 5/01	DCNEPTNM n°6/12	Reformulações DCNEPTNM n°6/12	Reformulações DCNEPT n°1/21
Quantidades de PPCs analisados por etapa	38	20	43	20
Concepção pedagógica que orienta as propostas	60% Pedagogia das competências e habilidades	55% hibridismo conceitual e metodológico	40% Pedagogia das competências e habilidades	50% hibridismo conceitual e metodológico
Período mínimo de integralização do EMI	76% 4 anos	65% 3 anos	74% 3 anos	75% 3 anos

Regime da jornada escolar	68% Parcial	80% Integral/Diurno	70% Integral/Diurno	65% Integral/Diurno
Organização (anual ou semestral)	66% anual	90% anual	77% anual	75% anual
Estrutura da Matriz curricular em três partes	42%	45%	58%	80%
Obrigatoriedade do estágio profissional supervisionado	79%	48%	64%	40%
Média da carga horária destinada ao estágio profissional supervisionado obrigatório	328h	125h	176h	90,5h
Carga horária média da Formação Geral Básica	2147	2311	2025	1978
Carga horária média da Formação Técnica-Profissional	1228	1166	1178	1067
Carga horária média do núcleo diversificado/articulador/Politécnico	142	131	232	296
Carga horária Média Total	3517	3608	3435	3341
Nº de PPCs com carga horária da FGB de 1.800h ou menos	2	0	7	6
Presença de Sociologia em todos os anos do EMI	50% das propostas	100% das propostas	65% das propostas	30% das propostas
Presença de Filosofia em todos os anos do EMI	47% das propostas	100% das propostas	65% das propostas	20% das propostas
Obrigatoriedade de Espanhol	63% das propostas	70% das propostas	35% das propostas	40% das propostas
Previsão da EaD	não consta	15% das propostas	12% das propostas	15% das propostas
Previsão de empreendedorismo	26% das propostas	45% das propostas	47% das propostas	35% das propostas
Previsão de projeto de vida	não consta	não consta	não consta	15% das propostas

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A síntese ilustrada no Quadro 12 retrata que o movimento de reestruturação do EMI se intensifica a partir das reformulações operadas no âmbito das DCNEPTNM n° 6/12, tendo como elemento determinante o processo de redimensionamento do período mínimo de integralização de quatro anos para três anos. Ao se encurtar o período de formação, produziu-se um processo de estrangulamento curricular, determinando o enxugamento do EMI, o que reverbera

na redução da carga horária - em especial da FGB -, na supressão do estágio supervisionado, na mudança do regime da jornada escolar, no incremento da EaD, na redução de Filosofia e Sociologia em todos os anos do EMI, na desobrigatoriedade de Espanhol, entre outros, coadunando-se à lógica da contrarreforma. Todavia, não se pode perder de vista que, no âmbito da RFEPCT, esse processo iniciou antes da atual contrarreforma, fortemente impulsionado pelos critérios de distribuição orçamentária estabelecidos em 2015.

Quanto às tendências da organização curricular do EMI nas distintas DCNEPTNM, destaca-se a maior escalada dos preceitos da contrarreforma a partir das DCNGEPT n° 1/2021, principalmente na inserção de Projeto de Vida como componente curricular, na redução da FGB e sua transposição, em algumas propostas, para o núcleo diversificado/articulador/politécnico, seguida do apagamento de Filosofia e Sociologia em todos os anos do EMI.

No entanto, não se pode desconsiderar que, no âmbito das propostas analisadas à luz das DCNEPTNM n° 4/99 e n° 6/12, poucos cursos cumpriam as 2.400h da FGB; esse dado aponta que, antes mesmo da contrarreforma, o mínimo legal da FGB não se concretizava no currículo do EMI. Do mesmo modo, outros dispositivos inseridos pela atual contrarreforma - como a EaD, o empreendedorismo, a ausência da Filosofia e Sociologia em todos os anos do EM, a desobrigatoriedade de Espanhol - também já constavam das propostas anteriores, evidenciando que alguns elementos já se faziam presentes no currículo do EMI antes dos marcos legais da contrarreforma.

Em suma, a progressiva incorporação dos preceitos da contrarreforma, intensificada a partir das DCNGEPT n° 1/2021, representa a adequação silenciosa da RFEPCT na tentativa de gerir a escassez. Nesse contexto, o processo de redimensionamento, fortemente impulsionado pelos critérios de distribuição orçamentária, impeliu as instituições à adoção dos preceitos da contrarreforma como mecanismo de sobrevivência, o que vem resultando na gradativa descaracterização do EMI.

CONCLUSÃO

Historicamente, o EMI se constituiu como um contraponto ao modelo educacional hegemônico de uma visão mercantil de educação. Fruto do embate da década de 1980 quanto ao resgate do sentido da escola pública alinhado às necessidades da classe trabalhadora, o EMI se situa como ponto de inflexão na história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na sustentação de uma proposta educativa que contempla a integração entre a educação profissional e o EM, na perspectiva da escola unitária, com vistas a uma formação omnilateral e politécnica.

A partir do Golpe de 2016 e do avanço da política econômica neoliberal, intensificam-se as investidas de descaracterização do EMI. Nesse contexto, diversas pesquisas demonstram, por distintos argumentos, como as atuais políticas educacionais estão promovendo uma progressiva descaracterização do projeto institucional da RFEPCT e a consequente descentralização da oferta integrada.

Nessa conjuntura, e diante da produção acadêmica sobre o tema, a presente pesquisa buscou compreender e analisar os determinantes do processo de reestruturação curricular do EMI na RFEPCT, tendo como objeto de estudo o currículo do EMI. A trajetória investigativa orientou-se sob uma abordagem metodológica que possibilitou a interpretação do fenômeno em sua relação dialética entre o singular, o particular e o universal.

Assim, para apreender as contradições da totalidade do objeto de estudo e compreender as determinações históricas que o produzem, foi necessário historicizar a constituição do currículo oficial da EPTNM, o que possibilitou a compreensão de como o currículo do EMI se constituiu historicamente, seus determinantes e suas adequações às exigências socioeconômicas e políticas. Como síntese dessa investigação evidencia-se que, em cada momento histórico, o currículo da EPTNM expressou as exigências do modelo produtivo e os projetos societários em disputa, configurando-se em propostas formativas marcadas pela dualidade.

Todavia, essa dualidade não se manifesta de forma estática na história das políticas educacionais para a EPT, pois, mesmo reafirmando sua base estruturante dicotômica, ela é reconfigurada de acordo com as mudanças introduzidas sob

novas bases de produção, ora aprofundando-se, ora atenuando-se. Desse modo, em cada momento histórico, a dualidade educacional é reconfigurada de acordo com as exigências produtivas ao projeto societário, tensionando a organização curricular para a EPTNM. Assim, durante o processo de industrialização interna do país, no início do século XX, a dualidade se expressava na oposição de trajetórias educacionais entre um ensino secundário acadêmico para a elite e a formação técnico-profissional de operários, assinalada por um currículo de caráter instrumental-disciplinador.

Na chamada Era Vargas, mesmo a educação profissional ganhando destaque como principal via para a formação do quadro técnico-profissional necessário à indústria emergente, a dualidade se assinalou pela marcante distinção entre os níveis e vertentes de ensino cristalizados pelas Leis Orgânicas (1942-1946). Assim, foi reforçada a tradição do ensino secundário propedêutico voltado para o ingresso no ensino superior, destinado às “elites condutoras”, e do ensino técnico-profissional - restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional - voltado “às massas a serem conduzidas”.

Apesar da elevação do ensino técnico-profissional para o grau médio alargar as possibilidades de ingresso em escolas superiores diretamente relacionadas aos cursos industriais (o que até então era reservado apenas à elite), a configuração curricular dos cursos técnicos não congregava os conhecimentos necessários para o ingresso no ensino superior, assinalando-se por um “ensino de segunda classe”. No âmbito do curso Técnico em Química, o currículo era constituído por disciplinas de cultura geral (clássicas) e cultura técnica, em um percurso formativo de quatro anos, com ênfase para o estágio supervisionado (obrigatório) no último ano.

Diante da ênfase dada ao ensino profissional pelo projeto educacional varguista, os cursos técnico-profissionais, ao possibilitar continuação dos estudos superiores, ainda que na área correlata, promoveram a modificação gradual do perfil social do alunado, com crescente participação dos extratos da classe média (Cunha, 2005). Isso passou a se configurar de forma mais contundente a partir do processo de redemocratização do país (1945-1964) e da promulgação das Leis de Equivalência do Ensino e, posteriormente, da LDBEN nº 4.024/61.

Assim, o currículo dos cursos técnico-profissionais passou a incorporar progressivamente conteúdos mais gerais, de ordem propedêutica, afastando-se

gradativamente do enfoque restritamente profissional. Isso se expressa também no currículo do curso Técnico em Química, que, de acordo com Nessralla (2010), ensejava uma estrutura curricular pautada na perspectiva da formação integral. Essa nova configuração fomentou a ampliação da duração dos cursos técnico-profissionais de três anos ou mais, para quatro anos ou mais, de modo que o último ano era destinado, em alguns casos, exclusivamente para a realização do estágio. Soma-se a isso a expedição da Lei nº 3.552/1959, que transformou as ETF vinculadas ao MEC em autarquias, impactando diretamente na melhoria da qualidade dos cursos ofertados por essas instituições.

Divergindo dessa tendência que vinha se firmando, na qual a educação técnico-profissional do 2º ciclo assumia uma função cada vez mais propedêutica, com o Golpe civil-militar de 1964, a educação passou por uma reforma expressa na Lei nº 5.692/71. No âmbito do 2º Grau, essa reforma propagava romper com a histórica dualidade educacional, ao ofertar uma trajetória única para todos os estudantes do 2º Grau pela profissionalização universal e compulsória. Assim, pela primeira vez na história da educação brasileira, a função propedêutica do 2º Grau foi rebaixada, redefinindo-se o papel do EM como um instrumento de qualificação direta para o mundo do trabalho. Logo, ao invés da superação da dualidade, a reforma do 2º Grau acabou por aprofundá-la, na adoção de um modelo formativo cujo único propósito era conter a demanda para o ensino superior.

Além das alterações promovidas na organização do ensino de 2º Grau, a Lei 5.692/71 também fomentou uma reforma curricular, normatizada por uma série de pareceres do CFE. No âmbito do 2º Grau, a reforma determinou que a "parte especial" do currículo, destinada à formação profissionalizante, deveria prevalecer sobre a educação geral. Além disso, fomentou a organização do ensino de 2º Grau de forma semestral. Para o curso Técnico em Química, o currículo mínimo, proposto pelo CFE (Parecer nº45/1972), contabilizava um total de 2.910 horas, sendo 1.140h destinadas às disciplinas de educação geral, 270h à Educação Física e 1.500h à formação especial (disciplinas técnicas). Todavia, no âmbito das ETFs, que dispunham de autonomia didático-pedagógica, observa-se um movimento contrário ao preconizado pela Reforma de 1971, marcado pela ampliação da carga horária dos cursos como estratégia de defesa para a valorização acadêmica, com o propósito de assegurar uma formação diferenciada das demais escolas.

Diante do processo de implantação da reforma de 1971, a inviabilidade da proposta foi escancarada e não tardou a desmoronar. Em um contexto em que as tensões econômicas e sociais emergiam, e diante da necessidade de dirimir as críticas dos setores empresariais, o CFE apresentou, em 1975, uma nova interpretação da Lei nº 5.692/1971. A partir de então, iniciou-se um processo de flexibilização da profissionalização universal e compulsória, que culminou na promulgação da Lei nº 7.044/1982. No âmbito das ETFs, as alterações promovidas pela Lei fomentaram a valorização da formação desenvolvida nessas instituições, ao passo que corroborou a ampliação da parte propedêutica do currículo dos cursos técnicos de nível médio. Esse movimento se firmou a partir do processo de redemocratização do país, com progressiva consolidação da articulação entre a EPT e o 2º Grau nas ETFs.

No entanto, o processo de reestruturação produtiva do capital e as reformas neoliberais - vinculadas às diretrizes de organismos internacionais - que se estabeleceram no país, sobretudo a partir da década de 1990, aprofundaram a recomposição da dualidade educacional. No âmbito da EPTNM, o Decreto nº 2.208/97 desvinculou totalmente a formação geral da formação técnica de nível médio, ao estabelecer que a formação técnica-profissional deveria ocorrer de forma concomitante ou sequencial ao EM. Pelo condicionamento orçamentário, essa reforma inviabilizou as incipientes (mas promissoras) iniciativas existentes nas ETFs, ocasionando uma crise institucional sem precedentes. Então, os princípios de habilidades e competências, cristalizados pelas DCNEPTNM nº4/99, passaram a orientar a oferta de cursos fragmentados e aligeirados de formação profissional, em forma de módulos, promovendo uma verdadeira desintegração entre EM e formação profissional.

Apesar do movimento de resistência operado dentro das instituições, somente em 2004 - no contexto de uma política neodesenvolvimentista - o Decreto nº 2.208/97 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, que retoma a articulação entre o EM e a formação profissional integrada. Após, foi promulgada a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a RFEPCT e criou os IFs, tendo como prioridade de oferta a EPTNM, na forma integrada, determinando a consolidação política e conceitual do EMI. Nessa direção, de modo a incorporar as inflexões estabelecidas pela nova política da EPT, tem-se a promulgação das DCNEPTNM nº 6/2012, que

expressaram o tensionamento do debate, bem como apresentam concessões importantes, ainda que limitadas à lógica das competências, na tentativa de afirmar os pressupostos do EMI.

A partir de 2015, agravaram-se as contradições entre a política neodesenvolvimentista (que fomentou a criação da RFEPCT, sendo determinante no avanço da consolidação do EMI) e o modelo econômico neoliberal. O engendramento da crise política brasileira - que culminou no Golpe de 2016 - tinha como principal motor a restauração da hegemonia do capital internacional e da fração da burguesia brasileira a ele integrada (Boito, 2018).

Nessa conjuntura, apoiados no discurso de superação da crise, implementou-se um conjunto de reformas - convergentes com as recomendações dos organismos internacionais - com o objetivo de reduzir o papel do Estado e dos direitos sociais. Nesse contexto de desregulamentação das políticas sociais se insere a contrarreforma do EM, que impôs a essa etapa da educação básica retrocessos significativos, de cunho extremamente privatista e conservador, promovendo o esfacelamento do currículo, a desqualificação e o esvaziamento da função escolar, a redução dos espaços formativos dos jovens pobres e a precarização das condições de trabalho docente.

Ao problematizar os condicionantes da contrarreforma do EM e suas determinações no EMI, constatou-se que, no âmbito da EPT, a contrarreforma promoveu uma digressão de seus princípios, ao passo que, ao estabelecer o itinerário técnico-profissional como possibilidade de articulação entre a EPT e o EM, corrobora a profunda descaracterização da EPT e a fragilização da sustentação do EMI. Outrossim, essa política de desmonte foi ratificada nas DCNGEPT n° 1/2021, ao prever, em seu art. 5º, que “os cursos de Educação Profissional e Tecnológica podem ser organizados por itinerários formativos, observadas as orientações oriundas dos eixos tecnológicos” (Brasil, 2021).

Ademais, o estabelecimento do itinerário técnico-profissional como uma forma de articulação entre a EPT e o EM pode ser interpretado a partir do conceito de inversão da dualidade estrutural formulado por Kuenzer (2010), uma vez que, a partir da contrarreforma, se reconfigura e se intensifica, aprofundando a dualidade dentro da própria política de EPT. Fomentar a articulação entre Ensino Médio e EPT, sob a premissa de itinerário formativo, contribui para banalização e

desqualificação da EPT, convertendo-a em um mecanismo de precarização, pela oferta de trajetórias formativas fragmentadas, assistemáticas, de caráter meramente instrumental e certificatório, orientadas pelo mercado e requeridas pelo contexto neoliberal.

Importa reconhecer que alguns sinais desse processo de descaracterização da EPT, enquanto política pública, na atual conjuntura, se expressam pela posição do governo no fomento ao empresariamento da EPT e nas prioridades estabelecidas. Entre os indícios desse processo, destacam-se o Programa Juros por Educação, por meio do qual o MEC habilita instituições privadas de ensino superior para a oferta de cursos técnicos de nível médio. Do mesmo modo, no âmbito do MEC/SETEC, a atual discussão da proposta das DCNEPTNM que substituirão as DCNGEPT n° 1/2021, devido às alterações promovidas pela Lei n° 14.945/2024, caminham para a fragilização normativa e a progressiva deterioração do EMI, ao fomentar o itinerário técnico e profissional como forma de articulação com o EM. Destaca-se, ainda, a completa omissão do EMI no Projeto de Lei n° 2.614/2024 do novo Plano Nacional de Educação (2024-2034) e, mais recentemente, o apagamento do EMI no Censo da Educação Básica de 2025.

Todavia, a face desse movimento de descaracterização da EPT no âmbito da RFEPCT precede a atual contrarreforma. Conforme discutido no decorrer desta tese, a partir de 2015 a política de distribuição orçamentária e a intensificação dos mecanismos de gestão para elevação do índice de eficiência acadêmica já se assinalavam como instrumentos de coerção na reestruturação curricular do EMI, de modo que o tempo e carga horária das propostas pedagógicas do EMI, passaram a ser orientadas não mais pela dimensão pedagógica, mas sim pelos aspectos de captação orçamentária.

Essa situação se aprofundou com o Golpe de 2016 e o desmonte do Estado, momento em que as reformas neoliberais e a política de austeridade fiscal (EC n° 95/2016) levaram à redução orçamentária da RFEPCT, direcionando a um progressivo sucateamento institucional e à readequação dos critérios de distribuição orçamentária em 2018, posteriormente formalizada pela Portaria n° 646/2022.

Dessa maneira, para atender aos critérios de distribuição orçamentária, conclama-se a reestruturação do EMI ao patamar dos mínimos legais, demarcando

um confronto direto entre o pedagógico e o orçamentário, o que tem incidido na progressiva descaracterização do projeto educacional da RFEPCT, assinalada pela descentralização da oferta integrada. Nessa conjuntura, a partir de 2020, constata-se a inversão na prioridade de oferta: as matrículas em cursos de qualificação profissional, sob o incremento deliberado da EaD, assumem maior representatividade, estabelecendo-se como alternativa institucional para garantir determinados indicadores de eficiência e captar mais recursos.

De forma análoga aos mecanismos de pressão impostos na reforma da educação profissional da década de 1990, que condicionava o envio de verbas às ETFs ao cumprimento do Decreto nº 2.208/97, na atual conjuntura, as restrições orçamentárias, somadas à adoção acrítica de indicadores de eficiência, induzem a progressiva descentralização da oferta integrada no âmbito da própria RFEPCT, conforme demonstrado nesta pesquisa.

Em suma, a adequação dos critérios de distribuição orçamentária - inscritas sob o regime de austeridade fiscal – seguida de sucessivos contingenciamentos, aliados à indução ao autofinanciamento e a crescente dependência de emendas parlamentares, impõe à RFEPCT condições de funcionamento via gestão da escassez, forçando a institucionalização da contrarreforma como estratégia de sobrevivência institucional.

Essa assertiva é comprovada na análise das propostas pedagógico-curriculares dos cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio da RFEPCT. Ao confrontar as mudanças ocorridas em cada reformulação e sua relação com os dispositivos normativo-financeiros, evidenciou-se que os mecanismos orçamentários determinaram no processo de reestruturação do EMI e na institucionalização da contrarreforma como alternativa para enfrentar a restrição orçamentária.

Nesse movimento de confrontação das mudanças ocorridas nas propostas analisadas, primeiramente foram examinados os PPCs de criação dos cursos. Então, nas propostas elaboradas sob a vigência das DCNEPTNM nº4/99 e 1/2005, evidenciou-se a manutenção de elementos historicamente consolidados no currículo da EPTNM quanto à concepção da pedagógica das competências, à organização e oferta dos cursos, ao período de integralização e à estrutura curricular. Observou-se também a influência dos dispositivos legais na orientação

curricular e no incremento de componentes curriculares associados a uma formação por competências, como o empreendedorismo. No que concerne à formação propedêutica, constatou-se o número reduzido de propostas que cumpriam com a previsão legal de 2.400 horas dedicadas à FGB.

No âmbito das formulações sob a vigência das DCNEPTNM nº 6/2012, evidenciou-se um aumento de cursos cuja duração passou para três anos, em especial nas propostas criadas a partir de 2015, período em que esse movimento ganhou maiores proporções no âmbito da RFEPCT. Outro ponto evidenciado foi um movimento de ampliação da FGB, mesmo não atingindo as 2.400h, bem como a oferta de Filosofia e Sociologia em todos os anos do EMI, em todas as propostas analisadas. No entanto, verificou-se um movimento de flexibilização do currículo pelo incremento de atividades não presenciais e, ainda, a redução do estágio obrigatório.

Já na análise comparativa das reformulações das propostas pedagógico-curriculares dos cursos, a reestruturação se torna explícita. A partir das reformulações operadas no âmbito das DCNEPTNM nº 6/12, o movimento de reestruturação do EMI se intensifica, tendo como elemento balizador o processo de redimensionamento do período mínimo de integralização de quatro anos para três anos, impulsionado pelos critérios de distribuição orçamentária estabelecidos em 2015. Com efeito, ao encurtar o período de formação, o redimensionamento produziu um processo de estrangulamento curricular, determinando o enxugamento do EMI, que reverbera na redução da carga horária - em especial da FGB -, na supressão do estágio supervisionado, na mudança do regime da jornada escolar, no incremento da EaD, no apagamento de Filosofia e Sociologia em todos os anos do EMI, na desobrigatoriedade de Espanhol, entre outros, coadunando-se à lógica da contrarreforma.

Esse processo se aprofundou a partir da conformação das DCNGEPT nº 1/2021, possibilitando uma base legal para o enxugamento e a reestruturação do EMI consoante aos preceitos da contrarreforma. A análise dos PPCs reformulados a partir das DCNGEPT nº 1/2021 evidenciou que, apesar da confrontação ou omissão às novas diretrizes demarcar a maioria dos PPCs reformulados no período, existe um movimento de incorporação (ainda que implicitamente) de determinados dispositivos das DCNGEPT nº 1/2021.

Tal incorporação é perceptível em aspectos como: redução da carga horária curricular, em especial da FGB, representada pela completa ausência de propostas com carga horária igual ou superior a 2.400 horas e o aumento substancial de propostas com carga horária igual ou inferior a 1.800 horas; secundarização e/ou apagamento de disciplinas que desempenham papel fundamental na formação crítica e emancipatória; inserção de componentes curriculares antiescolares voltados à valorização das iniciativas individuais - inscritas pelo projeto de vida - da autogestão profissional e do empreendedorismo. Assim, ficou evidente que os mínimos normatizados pelas DCNGEPT n° 1/2021 são adotados na sustentação legal da oferta do EMI, a rigor, como forma de equilibrar a oferta diante das limitações orçamentárias.

Em suma, diante do estrangulamento curricular promovido pelo redimensionamento, opera-se na reestruturação do EMI, o que encontra subsídio legal nos dispositivos da contrarreforma. Desse modo, a progressiva institucionalização da contrarreforma, intensificada a partir das DCNGEPT n° 1/2021, representa a adequação silenciosa da RFEPCT na tentativa de gerir a escassez. Nesse contexto, o processo de reestruturação do EMI é fortemente impulsionado pelos critérios de distribuição orçamentária, os quais impelem as instituições à adoção dos preceitos da contrarreforma, ou para operacionalização do currículo ou como mecanismo de sobrevivência, o que vem resultando na gradativa descaracterização do EMI.

Por outro lado, é preciso compreender que tal reestruturação está em consonância com as especificidades que os processos de produção assumem no novo regime de acumulação flexível; logo, o modelo educacional precisa ser reconfigurado para atender às novas demandas das forças produtivas, disciplinando o trabalhador para a vida social e produtiva, pela formação de subjetividades flexíveis e resilientes às demandas do mercado.

Conclui-se que as estratégias de lutas e a defesa do EMI, guiadas pelos princípios político-pedagógicos da RFEPCT, encontram-se enfraquecidas diante do contexto neoliberal e dos mecanismos de gestão orçamentária, os quais não sustentam um projeto formativo emancipatório, visto que são balizados por regras que fomentam a concorrência entre as instituições para o atendimento aos indicadores gerenciais, reproduzindo a lógica do próprio capital.

A RFEPCT pressupõe a constituição de uma identidade político-pedagógica institucional e não apenas foco no aspecto gerencialista. Logo, os princípios político-pedagógicos da RFEPCT deveriam orientar as prioridades da gestão e não o processo inverso, como se percebe atualmente, em que a lógica gerencialista se sobrepõe como referência ao projeto formativo. A inversão desse processo tensiona e contribui para inviabilizar, por dentro, a sustentação do EMI. Assim, o enfrentamento do processo de descaracterização da EPT em curso no país deve ser marcado pela luta conjunta e, no âmbito da RFEPCT, pela adoção dos seus pressupostos formativos como referência para a gestão, reafirmando o EMI como horizonte de travessia.

Por fim, convém ressaltar que os desafios que se colocam à EPT congregaram um movimento mais amplo de enfrentamento às propostas hegemônicas inscritas sob a racionalidade do capital, visando como horizonte para travessia uma educação que possibilite o desenvolvimento pleno dos sujeitos. No entanto, tal proposição implica conceber a educação não como redentora, mas sim compreender que o enfrentamento ao embrutecimento humano promovido pelo capital não prescinde da educação. Não se pode encarar a educação como uma simples reprodutora das concepções das classes dominantes; ao contrário, a educação se estabelece como instrumento de tensionamento para a construção de alternativas que promovam condições necessárias para a superação dessa ordem societária.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. L. **Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo.

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021)**. 20 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/nota-de-repudio-as-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e-tecnologica/>. Acesso em: 08 abr. 2024.

ANPED. **Nota pública a respeito do documento intitulado “A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”**. 18 de dezembro de 2024. Disponível em: <http://anped.org.br/nota-publica-do-gt-09-analisa-documento-sobre-oferta-de-ensino-medio-integrado-nos-institutos-federais/>. Acesso em 13 ago. 2025.

ARAUJO, A. C. de. **Ensino Médio integrado ou Ensino Médio em "migalhas": a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação**. 2022. 153 f. Relatório de Pesquisa (Estágio Pós-Doutoral em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO (BIRD). **Estratégia 2020 para a Educação. Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. Washington, D.C.: Grupo Banco Mundial, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Brazil - Issues in the Secondary Education**. Washington, D.C. 1989. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/269271618345697299>. Acesso em 25 jul. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e equidade do Gasto Público no Brasil**. Washington, D.C. 2017. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/884871511196609355>. Acesso em 6 mai. 2022.

BOITO JR., A. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. São Paulo; Campinas: Editora Unesp; Unicamp, 2018.

BOITO JR, A. Os Conflitos de classe na recente história política do Brasil. **Princípios**, [S. l.], v. 42, n. 166, p. 9–30, 2023. DOI: 10.4322/principios.2675-6609.2023.166.002. Disponível em: <https://revistaprincipios.emnuvens.com.br/principios/article/view/242>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931.** Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). . Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Industrial. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Estabelece a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. (1943). **Portaria ministerial nº 162, de 1º de março de 1943.** Regula a seriação das disciplinas de cultura geral e das de cultura técnica dos cursos industriais, dos cursos de mestria e dos cursos técnicos do ensino industrial. Diário Oficial da União. Capital Federal, 18 mar. 1943. n. 64, Seção 1, p.3924- 3929.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. (1943) **Portaria Ministerial nº 169, de 13 de março de 1943.** Dispõe sobre a limitação e distribuição de tempo dos trabalhos escolares no ensino industrial e dá outras providências. Diário Oficial da União. Capital Federal, 15 mar. 1943. n. 61, Seção 1, 3730-3731.

BRASIL. **Lei nº 1.076/1950, de 31 de março de 1950.** Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1950. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953.** Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Rio de Janeiro, 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953.** Regulamenta a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Rio de Janeiro, 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34330-21-outubro-1953-326101-norma-pe.html>. Acesso em: 3 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro,

1959a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: 7 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959**. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, 1959b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d47038.htm. Acesso em: 7 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 26, de 27 de março de 1962**. Estabelece instruções relativas as disciplinas específicas do ginásio industrial e dos cursos técnicos industriais. Diário Oficial da União. Brasília, 1962a. n. 61, Seção 1, p. 3621.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 22, de 7 de março de 1962**. Dispõe sobre a composição dos currículos dos cursos técnicos de Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, 1962b. n. 47, Seção 1, p. 2711.

BRASIL. Indicação s/nº/62 de 21-02-1962. **Normas para o Ensino Médio nos termos da Lei 4024/61, MEC/CFE/CEMP**. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/indicacao_normas_para_o_ensino_medio-1962.pdf. Acesso em: 26 mai. 2023.

BRASIL. **Parecer 117/64, de 30 de abril de 1964**, do C. E. P e M. Sobre a Educação Moral e Cívica. In: Encontro dos Representantes dos Conselhos Estaduais de Educação. Documenta nº 22, Rio de Janeiro, jun-64. p. 15-6. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n._117-1964_sobre_emc.pdf. Acesso em: 26 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 58.023, de 21 de março de 1966**. Dispõe sobre a educação cívica em todo o País e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 mar. 1966. Seção 1, p. 3174. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58130-31-marco-1966-398761-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Regulamenta%20o%20art.,e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional>. Acesso em: 30 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Relatório do grupo de trabalho instituído pelo decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970. In: **Ensino de 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1971a.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971**, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. In: **Documenta nº 132**, Rio de Janeiro, nov. 1971c. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n._853-1971_nucleo_comum_para_os_curriculos.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 45, de 12 de janeiro de 1972**, do CFE. Fixa a qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.45-1972_a_qualificacao_para_o_trabalho_no_ensino_de_2o._grau.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 76 de 23 de janeiro de 1975**, do CFE. O ensino de 2.º grau na lei nº 5.692/71. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_76-1975_o_ensino_de_2o_grau_na_lei_5.692-71.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982**. Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. Brasília, 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/d87310.htm. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 785/86, de 06 de novembro de 1986**. Reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_6-1986_reformula_o_nucleo_comum_para_os_curriculos.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.258/88**. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1988b. Disponível em: <https://imagem.camara.leg.br/Imagem/d/pdf/DCD29NOV1988.pdf#page=9>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8028.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei 1.603/96**. Dispõe sobre a Educação Profissional e organização da Rede Federal de Educação Profissional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=194093&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 ago. 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 n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 646 de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília, 1997b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=40&data=15/05/1997>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, 1998a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9649cons.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 16, de 5 de outubro de 1999**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em 05/02/2024. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 39, de 8 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em 02/05/2024. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 9 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (SETEC). **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base**. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 2007c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 23 out. 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. Brasília, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Brasília, 2008c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.313, de 22 de setembro de 2010**. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7313.htm. Acesso em: 31 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Atualização das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Texto para discussão. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://sistec.mec.gov.br/publico/documentos/audiencia/versao_preliminar.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11, de 9 de maio de 2012**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1

0804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 06, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11663&Itemid=. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570&fichaAmigavel=nao>. Acesso em 22 jul. 2023. Acesso em: 7 fev. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Parecer da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio**. Brasília, 2014a. Disponível em: <https://imagem.camara.leg.br/Imagem/d/pdf/DCD0020141223001990000.PDF#page=194>. Acesso em: 7 fev. 2024.

BRASIL. MEC/SETEC. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, MEC, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 818, de 13 de agosto de 2015**. Regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2015a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rede_federal/legislacao_atos/INPDFViewer.pdf. Acesso em 29 ago. 2025.

BRASIL. MEC/SETEC. **Portaria nº 25, de 13 de agosto de 2015**. Define conceitos e estabelece fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2015b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rede_federal/legislacao_atos/portaria_n25_2015_setec.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 2016a. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. Acesso em: 14 mar. 2017.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016b. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>. Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 23 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual para cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, DF: MEC, 2016d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rede_federal/relatorios_publicacoes/manual_de_indicadores_da_rfepct.pdf. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 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/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017.** Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução MEC/CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília, 2018b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.162, de 9 de novembro de 2018.** Regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2018d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt->

br/media/seb-1/pdf/leis/portarias/Portaria_MEC_1.162_Altera_Port._818.pdf.
Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 51, de 21 de novembro de 2018**. Define conceitos e estabelece fatores para uso na Plataforma Nilo Peçanha - PNP e para cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2018e. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/11/2018&jornal=515&pagina=25>. Acesso em 30 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. MEC/SETEC. **Relatório Anual dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Exercício 2018**. Brasília, 2019c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rede_federal/relatorios_publicacoes/Relatorio_Anuar_de_Gestao_2018_r.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL 3.076/2020**. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 17, de 10 de novembro de 2020**. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à LDB. Brasília, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-%20pcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 fev. 2024.

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

Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em 5 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 646, de 25 de agosto de 2022**. Institui a Matriz de Distribuição Orçamentária, instrumento de distribuição anual do orçamento destinado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e ao Colégio Pedro II, que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Rede Federal de EPCT. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-646-de-25-de-agosto-de-2022-425194865>. Acesso em: 31 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional, e a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre isenção do cálculo de determinados rendimentos no cálculo da renda familiar per capita para efeitos da concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Brasília, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14645.htm. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 5.230, de 26 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de Ensino Médio. Brasília, 2023c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. **Lei complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023**. Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, com fundamento no art. 6º da Emenda Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022, e no inciso VIII do caput e no parágrafo único do art. 163 da Constituição Federal; e altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal). Brasília, 2023d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/2023/leicomplementar-200-30-agosto-2023-794631-publicacaooriginal-169053-pl.html>. Acesso em: 11 set. 2025.

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. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 14 set. 2024.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CAETANO, M. R.; SILVA, F. L. G. R. EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃOES: A DUALIDADE ENTRE FORMAÇÃO INTEGRADA E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2024. DOI: 10.5380/jpe.v18i1.95184. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/95184>. Acesso em: 25 ago. 2025.

CARMO, A. C. F. B. do. **O processo de descaracterização do projeto educacional da rede federal de educação no contexto de ascensão ultraneoliberal: ameaças, retrocessos e resistências**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

CHAGAS, V. **O Ensino de 1º e 2º Graus: antes, agora e depois?** São Paulo, Saraiva, 1978.

CIAVATTA, M.; SILVEIRA, S. Z. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27–41, 2011. DOI: 10.22420/rde.v5i8.45. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 27 jan. 2022.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11–37, jan. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 jun. 2024.

CONIF. Fórum de Dirigentes de Ensino. **Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008**. Brasília: Conif, 2016. Disponível em: <https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/10/Documento-Base-ensino-medio-integrado-na-Rede-EPCT-FDE-maio-2016.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

CONIF. Fórum de Dirigentes de Ensino. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: Conif, 2018. Disponível em: https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2024/09/Diretrizes_EMI__Reditec2018.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

CONIF. Fórum dos Dirigentes de Ensino. **Análise da resolução 1/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Conif, 2021. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/An%C3%A1lise_Resolu%C3%A7%C3%A3o_01_2021_e_Diretrizes_para_EPT_na_RFEPT.pdf. Acesso em: 6 jan. 2023.

CONIF. Fórum dos Dirigentes de Ensino. **A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: Conif, 2024. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/estudos/a-lei-14-945-2024-e-a-organizacao-curricular-dos-cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio-ofertados-pela-rede-federal>. Acesso em 22 set. 2025.

COSTA, S. R. de O. V. **A história das reformas curriculares da Rede Federal: avanços e retrocessos na integração curricular do CEFET/RJ**. 2023. Tese de doutorado. 238 f.

CUNHA, L. A. ENSINO MÉDIO: REFORMA DA REFORMA? **Síntese: Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 3, n. 8, 1976. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/250>. Acesso em: 19 fev. 2023.

CUNHA, L. A. ENSINO SECUNDÁRIO E ENSINO INDUSTRIAL: ANÁLISE DA INFLUÊNCIA RECÍPROCA. **Síntese: Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 7, n. 18, 1980. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2281>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 89-107, maio/jun./jul./ago, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSgwNPGB/abstract/?lang=pt>. Acesso em 28 jan. 2023.

CUNHA, L. A; GÓES, M. de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: 11ª edição Jorge Zahar, 2002.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo** [online]. 2nd. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. Edição do Kindle.

CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.373-384, abr./jun. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>. Acesso em 21 abr. 2021.

CURY, C. R. J. et al. **A profissionalização do ensino na lei nº 5692/71**. Brasília: INEP, 1982.

CURY, C.R.J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1995.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. 1º ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L. F; SIQUEIRA, R. M. A ARTE DO DISFARCE: BNCC COMO GESTÃO E REGULAÇÃO DO CURRÍCULO. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.]**, v. 35, n. 2, p. 291, 2019. DOI: 10.21573/vol35n22019.95407. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 3 ago. 2024.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

FARIAS, R. de A. **“Novo” Ensino Médio ou quando o velho está re)nascendo: consensos e disputas nas regulamentações curriculares dos anos 1990 aos atuais**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2022.

FERNANDES, C.M. **As políticas curriculares na cotidianidade da escola: a análise dos professores sobre o impacto da reforma na educação profissional do CEFET-SP**. 2007. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

FERRAZZO, G; GOMES, M. A. O. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O NÓ OBSCENO DA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA. **Jornal de Políticas Educacionais, [S. l.]**, v. 15, 2021. DOI: 10.5380/jpe.v15i0.79897. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/79897>. Acesso em: 27 jan. 2022.

FERRETTI, C. J.. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 789–806, jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WwrwSRxk6zyBFdGgDQTRhfy/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2024.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação &**

Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385- 404 abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/>. Acesso em: 8 jul. 2024.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, v. 5, 1986.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235–254, jan. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/abstract/?lang=pt>. Acesso em 29 out. 2024.

FRIGOTTO; CIAVATTA, M.; RAMOS M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS M. (orgs). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. Projeto societário, Ensino Médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o Ensino Médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018. p. 41-62.

GARIGLIO, J. A. A reforma da educação profissional e seu impacto sobre as lutas concorrenciais por território e poder no currículo do CEFET-MG. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 10, p. 64–84, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9001>. Acesso em: 17 fev. 2025.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

IFRO. **Reorganização da oferta dos cursos técnicos de nível médio**. IFRO, 2013.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 06, n. 20, p. 365-383, jul. 1998 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40361998000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2023.

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In:

SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 877–910, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mX9xNN8HgH9YWLPySjXdPgQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2024.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, 2010, vol.31, n.112, pp.851-873. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 nov. 2020.

KUENZER, A. Z. TRABALHO E ESCOLA: A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL. **Educação & Sociedade**. 2017, vol.38, n.139, pp.331-354. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 2 fev. 2022.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

LIMA, Antônio Bosco de. Estado, democracia e educação. In: FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I. M. S.; DEITOS, R. A. **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008. p. 85-117.

LIMA FILHO, D. L. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACIEL, C. R. P. **A MATEMÁTICA NA ESCOLA TÉCNICA NACIONAL (1942-1965): UMA DISCIPLINA DIFERENTE?** Tese (Doutorado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2018.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo 2007.

MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2ª edição, 2008.

MATSUMOTO, L. T. J.; KUWABARA, I. H. A formação profissional do técnico em química: caracterização das origens e necessidades atuais. **Química Nova**, v. 28, n. 2, p. 350–359, mar. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/BKnvFNqDd87VmyjvsMXQTmq/?format=html&lang=pt>. Acesso em 11 fev. 2024.

MELO, T. G. S. **O Ensino Médio integrado em Institutos Federais da região nordeste e suas relações com a contrarreforma do Ensino Médio**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2024.

MILLIORIN, S. A. **Implicações da reforma do Ensino Médio na oferta de cursos de Ensino Médio integrado em instituições federais**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

MINGHELLI, M. Institutos Federais: um futuro em aberto. In: PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

MOTA, I. da S. **Os impactos da reforma do Ensino Médio e das novas diretrizes para EPT no Ensino Médio integrado do Câmpus São Carlos do Instituto Federal de Santa Catarina**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

MOTTA, V. C; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). **Educação & Sociedade**. Campinas, 2017, v. 38, n.139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355>. Acesso em 26 dez. 2020.

MOURA, D. H. EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DUALIDADE HISTÓRICA E PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 4–30, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 13 fev. 2025.

NESSRALLA, M.R.D. **Currículo integrado do Ensino Médio com a educação profissional tecnológica: da utopia à concretização do currículo possível**. 2010. 207 f Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NUNES, G. V. A. L. **A reestruturação curricular dos cursos de nível médio integrados do Instituto Federal de Alagoas entre 2018-2020**. 2023.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

OLIVEIRA, M. T. C. de. O Grupo Lemann e o novo papel dos aparelhos privados de hegemonia no campo da educação no Brasil. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Moquetá, v. 4, n. 7, p. 159-170, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/335/714>. Acesso em: 10 mar. 2021.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 40–62, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jNw5SsGxyqNPbqYzk9FhvB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 8 jul. 2024.

OLIVEIRA, M. R.N.S. Formação de professores para educação profissional. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. M.C; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PAIXÃO, A. E. da. **Lei nº 13.415/2017 e a educação profissional: uma análise dos caminhos da reforma nos Institutos Federais**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

PELISSARI, L. B. **As políticas públicas de educação profissional no Brasil entre 2003 e 2014: disputas e contradições sob o neodesenvolvimentismo**. 2018. 286 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2018.

PELISSARI, L. B. A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 39, n. 39, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37056>. Acesso em: 28 mar. 2025.

PELISSARI, L. B; CAETANO, M. R. O itinerário formativo técnico e profissional da contrarreforma do Ensino Médio nos Institutos Federais: uma análise do campo normativo. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–17, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16893. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16893>. Acesso em: 10 set. 2025.

PELISSARI, L. B; NASCIMENTO, M. L. F. M. A INFLUÊNCIA DO NEOFASCISMO NO NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 29, n. Dossiê Temático, p. e29031, 2024. DOI: 10.34019/2447-5246.2024.v29.44495. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/e29031>. Acesso em: 27 ago. 2025.

PEREIRA, U. A. **Políticas de educação profissional técnica e de Ensino Médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998-2008)**. 2010. 308 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PEREIRA, A. D. **Novo Ensino Médio e a (des)integração entre educação-trabalho: uma análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados do IFTM - Campus Ituiutaba no contexto do neoliberalismo e das pedagogias das competências (2013 – 2022)**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

PESSOA, A. A. **A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e a reforma do ensino profissional : uma avaliação de impacto no Curso de Turismo do CEFET/PE**. Dissertação de Mestrado - 142 folhas. Recife, 2004.

PIMENTEL, C. L. **UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ADEQUAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DE QUÍMICA À DIRETRIZ CURRICULAR NACIONAL DE 2012: contribuições para a formação continuada de docentes da rede federal de ensino**. Dissertação de Mestrado – 104 folhas. Nilópolis – RJ, 2022.

PIOLLI, E. .; SALA, M. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020138, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1543. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1543>. Acesso em: 17 fev. 2025.

QUADROS, S. F. de; KRAWCZYK, N. O capital vai ao Ensino Médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021044, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659576. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659576>. Acesso em: 19 set. 2022.

RAMOS, M. N. A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da Legislação aos Fatos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org). **A Formação do Cidadão Produtivo: a Cultura de Mercado no Ensino Médio Técnico**. Brasília: INEP, 2006, p.283-309.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S.

l., v. 1, n. 1, p. 27–49, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 26 jan. 2023.

ROMANELLI, O, O. **História da educação no Brasil**. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1988.

RUBINI, F. R. **Do Ensino Médio integrado ao "novo" Ensino Médio: as orientações do CONIF e o processo de resistência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sul (2017-2021)**. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Campus de Foz do Iguaçu, Foz do Iguaçu, 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógica no Brasil**. 13. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da Pedagogia Histórico-Crítica hoje. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Org.). **Ensino Médio: Políticas e Práticas**. Porto Alegre: 1ª ed. Universidade Metodista, 2016.

SILVA, C. C. de L. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre e a “nova” política para o Ensino Médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

SILVA, N. M. G. S. **Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da escola industrial de Natal (1942-1968)**. João Pessoa/PB: IFPB, 2019.

SOARES, M. de J. A. – **As Escolas de Aprendizizes Artífices – estrutura e evolução**. Fórum educacional, vol.6,n.3 – jul./set.1982, Rio de Janeiro, p.67. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/fe/article/view/87534>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SOARES, M. S. **Educação profissional no contexto da reforma do Ensino Médio: o caso do Instituto Federal de São Paulo**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.

SOUZA, A. L. R. de; MORAIS NETO, H. J. de; ALENCAR, J.C.C. de; OLIVEIRA, J. L.C. de; PETTENON, V. J. (orgs.). **A Matriz Orçamentária da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: um guia abrangente**. Petrolina: IFSertãoPE, 2025. Disponível em: <https://ifsertaope.edu.br/wp-content/uploads/2025/09/LIVRO-MATRIZ-NOVA-CONFIGURACAO.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2025.

TCU. **Relatório de auditoria operacional em ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Processo 026.062/2011 9. Tribunal de Contas da União, 2011. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/aceso-a-informacao/auditorias/relatorio-de-auditoria_tc-026062_2011_9.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

TCU. **Acórdão nº 506, de 13 de março de 2013**. Tribunal de Contas da União, 2013. Disponível em: https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/documento/acordao-completo/*/KEY%253AACORDAO-COMPLETO-1250021/DTRELEVANCIA%2520desc/0/sinonimos%253Dfalse. Acesso em: 24 mar. 2024.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. São Paulo- SP. Papirus, 1995.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**. São Paulo, Papirus, 1990.

APÊNDICE A - SÍNTESE COMPARATIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
 (Res. CNE/CEB nº 4/99; Res. CNE/CEB nº 1/05; Res. CNE/CEB nº 6/12; e Res. CNE/CP nº 1/21)

	DCNEPTNM 1999 (Res. CNE/CEB nº 4/99)	DCNEPTNM 2005 (Res. CNE/CEB nº 1/05)	DCNEPTNM 2012 (Res. CNE/CEB nº 6/12)	DCNGEPT 2021 (Res. CNE/CP nº 1/21)
	Parecer CNE/CEB nº 16/1999	Parecer CNE/CEB nº 39/2004	Parecer CNE/CEB nº 11/2012	Parecer CNE/CEB nº 07/2020 e 17/2020
CATEGORIA	Relatores: Fábio Luiz Marinho Aidar, Francisco Aparecido Cordão e Guiomar Namó de Mello	Relator: Francisco Aparecido Cordão	Relatores: Adeum Hilário Sauer, Francisco Aparecido Cordão, José Fernandes de Lima, Mozart Neves Ramos	Relatores 07/2020: Antônio Carbonari Netto, Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, Eduardo Deschamps, Joaquim José Soares Neto, Luiz Roberto Liza Curi e Suely Melo de Castro Menezes. Relatores 17/2020: Suely Melo de Castro Menezes, Maria Helena Guimarães de Castro e Joaquim José Soares Neto.

<p>FINALIDADE DA EPTNM</p>	<p>Desenvolvimento de competências que possibilitem os indivíduos a inserção no sistema produtivo. Foco na qualificação para a empregabilidade.</p> <p>“Art. 6º Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.”</p>	<p>Manutenção da ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade.</p>	<p>Formação cidadã, apoiada no desenvolvimento integral dos sujeitos. “Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.”</p>	<p>Formação apoiada nas competências para empregabilidade e empreendedorismo.</p> <p>“Competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho.”</p>
<p>Formas de oferta da EPTNM</p>	<p>Concomitante ou subsequente (pós-médio).</p>	<p>Integrada (expressada como “simultânea” ao Ensino Médio), concomitante e subsequente.</p>	<p>Integrada, concomitante e subsequente.</p>	<p>Manutenção da oferta nas formas: Integrada, concomitante e subsequente, todavia, a inserção do Itinerário técnico profissional, estabelece implicitamente uma terceira forma de articulação.</p>

<p>Organização curricular</p>	<p>Modular e com saídas intermediárias. Matriz curricular composta apenas pela parte técnica-profissional.</p>	<p>Organização com ênfase na simultaneidade. Matriz curricular composta pela Parte técnica-profissional + Formação Básica Comum.</p>	<p>Ênfase na integração entre a formação geral e a formação técnica profissional. Matriz curricular composta por Núcleo tecnológico; Núcleo Politécnico e Núcleo da formação básica comum.</p>	<p>Currículo baseado em competências, organizado por áreas do conhecimento. Matriz curricular composta pela BNCC + Itinerário técnico profissional.</p>
<p>Estágio Profissional Supervisionado</p>	<p>Art. 9º A prática constitui e organiza a educação profissional e inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições.</p>	<p>Art. 9º A prática constitui e organiza a educação profissional e inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições.</p>	<p>§ 2º A prática profissional supervisionada, caracterizada como prática profissional em situação real de trabalho, configura-se como atividade de estágio profissional supervisionado, assumido como ato educativo da instituição educacional.</p>	<p>IV - estágio supervisionado, para vivência da prática profissional em situação real de trabalho, nos termos da Lei nº 11.788/2008 e das normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, assumido como ato educativo, quando previsto pela instituição de ensino ou obrigatório em função da natureza da ocupação.</p>

<p align="center">Carga Horária de Educação a Distância (EaD) na EPTNM</p>	<p>Não prevê.</p>	<p>Não prevê.</p>	<p>Possibilidade de EaD até 20% da carga total. Parágrafo único. Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores.</p> <p>Art. 33 Os cursos técnicos de nível médio oferecidos, na modalidade de Educação a Distância, no âmbito da área profissional da Saúde, devem cumprir, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de carga horária presencial, sendo que, no caso dos demais eixos tecnológicos, será exigido um mínimo de 20% (vinte por cento) de carga horária presencial, nos termos das normas específicas</p>	<p>Art. 26. § 5º Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária, o plano de curso técnico, ofertado na modalidade presencial, pode prever carga horária na modalidade a distância, até o limite indicado no CNCT, ou em outro instrumento que venha a substituí-lo, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores.</p> <p>CAPÍTULO XII dedicado inteiramente a EaD (art. 40 a art. 43).</p> <p>Art. 42. A oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade EaD está condicionada à comprovação de efetivas condições de infraestrutura tecnológica que possibilite a interação docente, professor,</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------	-------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>definidas em cada sistema de ensino.</p> <p>§ 1º Em polo presencial ou em estruturas de laboratórios móveis devem estar previstas atividades práticas de acordo com o perfil profissional proposto, sem prejuízo da formação exigida nos cursos presenciais.</p>	<p>tutor ou instrutor e estudante em ambiente virtual e a prática profissional na sede e no polo de EaD.</p> <p>Art. 43. Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio oferecidos na modalidade EaD terão que, em seus respectivos projetos pedagógicos, comprovar previamente a garantia de reais condições de prática profissional e de desenvolvimento de estágio, quando for o caso, mediante celebração de acordos ou termos de cooperação técnica e tecnológica com outras organizações, observadas as Diretrizes específicas dos respectivos eixos tecnológicos.</p> <p>§ 1º Os cursos da área da Saúde devem cumprir, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de carga horária presencial, e para os</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>demais cursos o percentual de carga horária presencial será definido de acordo com o grau de complexidade das áreas tecnológicas e será definido em normas específicas de cada sistema de ensino.</p> <p>§ 2º A prática profissional de que trata o caput pode beneficiar-se do potencial da tecnologia utilizando recursos como simuladores, realidade virtual e laboratórios remotos, desde que comprovem e promovam a interatividade, a interação, o manuseio e a experimentação por parte do usuário para o desenvolvimento das capacidades previstas.</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Empreendedorismo	Não adota de forma explícita.	Não adota de forma explícita.	Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes: VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho.	Previsão no currículo dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: X - os fundamentos aplicados ao curso específico, relacionados ao empreendedorismo, cooperativismo, trabalho em equipe, tecnologia da informação, gestão de pessoas, legislação trabalhista, ética profissional, meio ambiente, segurança do trabalho, inovação e iniciação científica.
-------------------------	-------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

APÊNDICE B - PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (Res. CNE/CEB nº 4/99; Res. CNE/CEB nº 6/12; e Res. CNE/CP nº 1/21)

DCNEPTNM 1999 (Res. CNE/CEB nº 4/99)	DCNEPTNM 2012 (Res. CNE/CEB nº 6/12)	DCNEPT 2021 (Res. CNE/CP nº 1/21)	CONSIDERAÇÕES
I- independência e articulação com o Ensino Médio;	I- relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;	I- articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;	A Res. CNE/CEB nº 4/99 apresenta como orientação central a independência da EPT com o EM, mesmo citando a articulação, essa era predominantemente concomitante. A Res. CNE/CEB nº 6/12, concebe a formação integral e integrada, enfatizando a relação e a articulação entre o EM e a EPT. Já a Res. CNE/CP nº 1/21, distorce o significado de articulação ao enfatizar a articulação com o setor produtivo na construção dos itinerários formativos, restringindo a EPT a perspectiva da inserção laboral dos estudantes.
II- respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;	II- respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;	III-respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;	A Res. CNE/CEB nº 4/99 apresenta esse princípio de forma sintética sem uma vinculação direta com a formação. Com a Res. CNE/CEB nº 6/12 esse princípio ganha notoriedade ao aborda-lo na perspectiva de formação humana histórico-social. Divergente a isso, a CNE/CP nº 1/21 - apesar da tamanha similaridade no texto - introduz uma

			perspectiva individualista, restrita ao preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.
III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade;	III- trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;	IV- centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;	A Res. CNE/CEB nº 4/99 adota as competências requeridas pela prática profissional, como orientação educativa, restritamente. Já a Res. CNE/CEB nº 6/12, o trabalho é assumido como princípio educativo, em seu conceito ontológico, o que determina em um processo educativo emancipatório. Apesar da Res. CNE/CP nº 1/21, anunciar o trabalho como princípio educativo, ela deturpa tal princípio, ao conceber o trabalho restritamente ao desempenho de uma ocupação profissional e sua centralidade na base de organização curricular, enfatizando o desenvolvimento de competências profissionais, que possam ampliar as condições de empregabilidade do indivíduo, se distancia da dimensão histórico-cultural.

	<p>IV- articulação da Educação básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;</p>	<p>V- estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;</p> <p>VI- a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo;</p>	<p>A Res. CNE/CEB nº 4/99, por restringir a EPT a um mero treinamento, em processos formativos aligeirados e fragmentados, não prioriza a pesquisa enquanto princípio pedagógico. Esse princípio é introduzido com a Res. CNE/CEB nº 6/12, concebido como base para o processo de ensino-aprendizagem, na produção e socialização dos conhecimentos produzidos. Já a Res. CNE/CP nº 1/21, apresenta a pesquisa como princípio pedagógico, a partir do recorte das pedagogias neoprodutivistas, com ênfase no processo de aprendizagem “integrando saberes cognitivos e socioemocionais”. Observa-se que não é concebida enquanto parte indissociável do tripé ensino-pesquisa-extensão.</p>
	<p>V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;</p> <p>VI- indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;</p>	<p>VII- indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;</p>	<p>A Res. CNE/CEB nº 4/99, não adota a indissociabilidade como um princípio norteador, mas em suas entrelinhas, mas traz inferências a prática como mera aplicação da teoria, de modo que a educação é restritamente subordinada à preparação para o desempenho das funções técnicas. Na Res. CNE/CEB nº 6/12, a indissociabilidade é tomada como princípio estruturante, sendo a prática social o objeto inicial e final do processo educativo. No que</p>

			<p>refere-se à indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, essas são interpretadas em uma relação dialética e apreendidas no movimento histórico-social.</p> <p>Já a Res. CNE/CP nº 1/2021, a indissociabilidade é relativizada e individualizada. De modo que, a indissociabilidade entre teoria e prática é substituída por “saberes e fazeres”, enfatizando-se que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. Isso caracteriza sua filiação às concepções pedagógicas neoprodutivistas, para as quais a ênfase recai nos processos de aprendizagem em detrimento dos conteúdos cognitivos. Por isso, a resolução reforça a valorização dos “sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes”, deslocando a base do processo pedagógico dos conteúdos para os métodos de aprendizagem.</p>
	<p>VII -interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de</p>	<p>VIII- interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;</p>	<p>A Res. CNE/CEB nº 4/99, não adota a interdisciplinaridade como princípio curricular, constando apenas como orientação metodológica.</p> <p>Na Res. CNE/CEB nº 6/12, a interdisciplinaridade constitui-se em um sistema de relações de uma totalidade concreta, com vistas a superar o dualismo</p>

	segmentação da organização curricular;		e a hierarquização do conhecimento, induzindo o estabelecimento de um currículo organicamente integrado. Já na Res. CNE/CP nº 1/2021, apesar do texto conservar determinada similaridade, a interdisciplinaridade, no conjunto da lei, adota outro significado, o qual relativiza e subordina as disciplinas e a prática pedagógica à lógica das competências. Assim, a organização curricular volta-se para o desenvolvimento de competências, tomando as disciplinas como instrumentos de mobilização das habilidades e competências que se deseja promover.
IV- flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;	VIII- contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;	IX- utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;	A Res. CNE/CEB nº 4/99, apresenta tais conceitos sem tecer uma relação desses com as estratégias educacionais. Na Res. CNE/CEB nº 6/12 esses conceitos são elencados como centrais na utilização de estratégias para a compreensão das diversas dimensões que constitui determinado eixo tecnológico. Já a Res. CNE/CP nº 1/2021 esses conceitos passam a ser caracterizados como estratégias educacionais.

	<p>IX- articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;</p>	<p>X- articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais;</p>	<p>A Res. CNE/CEB nº 4/99, não apresenta tal princípio de forma explícita, reforçando no decorrer do texto, o “atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade”, enfatizando às demandas do setor produtivo.</p> <p>A Res. CNE/CEB nº 6/12, traz uma concepção abrangente de território, envolvendo as características sociais, econômicas e ambientais.</p> <p>Já a Res. CNE/CP nº 1/2021, limita-se a descrever a articulação necessária entre o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais.</p>
	<p>X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade;</p> <p>XI - reconhecimento das identidades de gênero e</p>	<p>XI- observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade;</p> <p>XII - observância da condição das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, de maneira que possam ter</p>	<p>A Res. CNE/CEB nº 4/99, não discorre sobre tal princípio. Na Res. CNE/CEB nº 6/12, é estabelecido o princípio de “reconhecimento”, sujeitos e suas diversidades, o que implica na aceitação e valor atribuído. Já a Res. CNE/CP nº 1/2021, substitui o princípio do “reconhecimento” - especialmente no que se refere às pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades ou superdotação, bem como àquelas privadas de liberdade ou em regime de acolhimento - pelo</p>

	<p>étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;</p> <p>XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;</p>	<p>acesso às ofertas educacionais, para o desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho;</p> <p>XIII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes;</p> <p>XIV- reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas;</p>	<p>princípio da “observância”, que se refere ao cumprimento das normas legais.</p>
<p>VI- atualização permanente dos cursos e currículos;</p>	<p>XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;</p> <p>XIII- autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade</p>	<p>II- respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;</p> <p>XVII- autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como instrumento de referência de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e as normas educacionais, estas Diretrizes</p>	<p>A Res. CNE/CEB nº 4/99, restringe o princípio da autonomia didático-pedagógica, a uma mera atualização dos cursos e currículos, em um simples ato burocrático condicionado à observância das competências profissionais descritas no documento.</p> <p>A Res. CNE/CEB nº 6/12, resgata tal princípio da CF/1988 e da LDBN/96, reforçando a autonomia da instituição na elaboração do PPC. Nessa perspectiva, a autonomia constitui-se como um compromisso sociopolítico de construção coletiva, com vista à integração efetiva entre escola e a prática</p>

	<p>escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;</p> <p>XIV- flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;</p>	<p>Curriculares Nacionais e as Diretrizes complementares de cada sistema de ensino;</p> <p>XV- autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos;</p>	<p>social. Já a Res. CNE/CP nº 1/2021, apesar de conservar tal princípio, ao adotar a BNCC como base para a organização da EPT de nível médio, condiciona tal autonomia a uma matriz padronizada e regulada.</p>
<p>V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;</p>	<p>XV- identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;</p>	<p>XVI- identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;</p>	<p>A Res. CNE/CEB nº 4/99, indica a observância da identidade dos perfis profissionais de egresso, restritamente pela dimensão técnica, vinculado a relação das competências profissionais de cada área, descritas no documento. Na Res. CNE/CEB nº 6/12, busca-se a superação dessa identidade unilateral, restritamente vinculada a dimensão técnica. Inserindo a necessidade dos perfis profissionais refletirem todas as dimensões da formação humana, partindo do domínio do</p>

			<p>conhecimento sistematizado, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Já a Res. CNE/CP nº 1/2021, fundamenta sua base pedagógica, do perfil profissional, apenas pelas competências que deverão ser contempladas, suprimindo os conhecimentos que deverão ser socializados para uma formação coerente e integral. Dessa forma, ao estabelecer um perfil profissional fundamentado em competências, reforça a sua vinculação a um mero treinamento, à formação de aptidões cognitivas e comportamentais flexíveis, capazes de promover a adaptação eficiente e rápida às novas situações.</p>
	<p>XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;</p>	<p>XVIII - fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para a empregabilidade dos egressos; e</p> <p>XIX- promoção da inovação em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa.</p>	<p>A Res. CNE/CEB nº 4/99, não menciona a colaboração entre entes federados, no fortalecimento da EPT, enfatizando apenas a articulação entre os sistemas de ensino e o setor produtivo, com foco na descentralização. Na Res. CNE/CEB nº 6/12, o fortalecimento da EPT, compreende a colaboração entre os entes federados, reconhecendo a EPT como parte de um sistema nacional articulado. A Res. CNE/CP nº 1/2021, o fortalecimento da EPT assinala-se pelas parcerias público-privada, a colaboração deixa de ser entre os entes federados, passando a compor o texto “os ofertantes de EPT”. Refletindo o</p>

			<p>pacote da contrarreforma do Ensino Médio, em garantir as condições legais para a participação do setor privado na comercialização de cursos e serviços educacionais.</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------