

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

ÉVELYN FREIRE DA SILVA

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE
2017 NOS INSTITUTOS FEDERAIS: NOVAS PROPOSTAS, VELHAS
RECOMENDAÇÕES**

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2022**

EVELYN FREIRE DA SILVA

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE
2017 NOS INSTITUTOS FEDERAIS: NOVAS PROPOSTAS, VELHAS
RECOMENDAÇÕES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Joana D'Arc Germano Hollerbach

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S586p
2022

Silva, Évelyn Freire da, 1997-
O processo de implementação da reforma do ensino médio de 2017 nos Institutos Federais: novas propostas, velhas recomendações / Évelyn Freire da Silva. – Viçosa, MG, 2022.
1 dissertação eletrônica (135 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Joana Darc Germano Hollerbach.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2022.

Referências bibliográficas: f. 123-131.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.634>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Ensino Médio - Brasil. 2. Reforma do ensino - Brasil.
3. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia.
4. Ensino profissional. I. Hollerbach, Joana D'Arc Germano, 1964-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 373.81

Bibliotecário(a) responsável: Bruna Silva CRB-6/2552

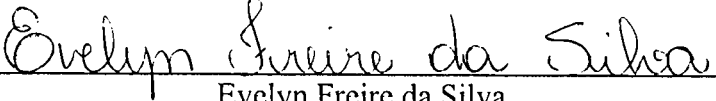
EVELYN FREIRE DA SILVA

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE
2017 NOS INSTITUTOS FEDERAIS: NOVAS PROPOSTAS, VELHAS
RECOMENDAÇÕES**

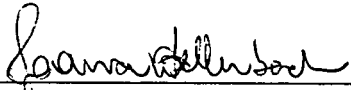
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 6 de setembro de 2022.

Assentimento:



Evelyn Freire da Silva
Autora



Joana D'Arc Germano Hollerbach
Orientadora

AGRADECIMENTOS

Ao término desta dissertação, muito tenho a refletir sobre o processo e tudo que vivi nesse período. Mas, agora, mais do que dizer sobre tudo, preciso agradecer por tanto.

E, por tanto a agradecer, não poderia começar a não ser por uma das pessoas fundamentais para que eu pudesse estar vivendo este momento: a professora Joana D’Arc. Joana, mais que uma orientadora, se tornou uma amiga, alguém que levarei sempre comigo e serei eternamente grata por tudo o que fez por mim. Obrigada por me acolher, inspirar e por me fazer acreditar em mim mesma. Obrigada por ser um exemplo de professora, por me ensinar tanto sobre o mundo e sobre não desistir de sonhar para que ele seja um lugar melhor e mais justo. Você foi a luz que me guiou até aqui. Obrigada por tudo, por tanto e para sempre!

Dentre as pessoas essenciais nesse processo, estão as que possibilitaram chegar até aqui, minha mãe, Marta, e meu pai, Adilson. Obrigada por acreditarem nos meus sonhos e fazerem o que esteve ao alcance de vocês para que eu pudesse realizá-los. Obrigada por tudo o que fizeram e fazem por mim. Sem vocês nada disso seria possível. A vocês, meu amor e gratidão.

Agradeço, com imenso carinho, à família que ganhei em Viçosa: Isabela, Júlia e Gabrielle. Meninas, obrigada por todos esses anos juntas. Por me ajudarem, incentivarem e, acima de tudo, pelos momentos felizes que compartilhamos, todos eles me deram força para enfrentar as situações difíceis. Hoje, carrego a saudade mais bonita de tudo vivemos. Minhas amigas, vocês estarão sempre em meu coração.

De igual maneira, agradeço à minha família, em especial aos meus irmãos Ulysses e Renan, que me possibilitaram conhecer, através de meus sobrinhos, Gabi, Izi e Henry, o maior amor que já senti. Vocês são uma inspiração para que eu busque sempre ser melhor. Espero que um dia possam compreender os motivos das ausências nos momentos importantes, a tia Evelyn sempre leva e levará vocês no coração, por onde for.

Agradeço à minha amiga Izabel, por ter me acompanhado nesses dois últimos anos. Seu apoio foi fundamental para tornar essa caminhada menos árdua e mais alegre. Obrigada, parceira!

Agradeço, também, aos meus amigos Caio e Guilherme, que apesar da distância permaneceram torcendo e vibrando por mim e por cada conquista até aqui. Vocês foram e são muito importantes em minha vida. Muito obrigada!

Agradeço aos amigos que fiz em Viçosa, em especial a Igor, Paula, Lucas e Talita, todos vocês, de alguma maneira, me ajudaram e inspiraram na realização dos meus sonhos. Obrigada!

Agradeço, como peças indispensáveis nessa jornada, a todos os professores que por mim passaram ao longo da minha vida. Em especial, sou grata ao Plínio (Ifes), Aramis (Ifes) e Janete (UFV), vocês são uma inspiração para mim.

Agradeço aos participantes desta pesquisa pela disponibilidade e atenção que nos dedicaram. Vocês foram essenciais para a concretização desta dissertação. Da mesma forma, agradeço aos membros da banca por disponibilizarem seu tempo e atenção para contribuírem em nosso trabalho.

Agradecemos, também, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo apoio e investimento realizado em nosso projeto neste último ano.

Este presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Viçosa, bem como a todo povo brasileiro que possibilita a existência e a manutenção de instituições públicas, gratuitas e de qualidade, pois sem a classe trabalhadora que sustenta esse país, minha vida acadêmica não teria sido possível.

Muito obrigada!

RESUMO

SILVA, Evelyn Freire da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2022. **O processo de implementação da reforma do ensino médio de 2017 nos Institutos Federais: novas propostas, velhas recomendações.** Orientadora: Joana D’Arc Germano Hollerbach.

Esta dissertação teve como objeto de estudo a Reforma do Ensino Médio, instituída através da Lei nº 13.415/2017, e sua implementação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender as contradições fundamentais no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio nos Institutos Federais, nos campi Ibatiba-ES e Ponte Nova-MG, e suas implicações no Ensino Médio ofertado por essas instituições. Como objetivos específicos, tivemos: analisar um documento produzido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e suas aproximações com a Lei 13.415/2017; analisar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio a partir da compreensão de professores e gestores dos Institutos Federais campi Ibatiba-ES e Ponte Nova-MG; investigar como (e se) foi implementada a Reforma nos Institutos Federais e suas implicações no Ensino Médio ofertado por essas instituições. Para tanto, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, foi orientada pelo referencial teórico e metodológico do materialismo histórico-dialético. Em sua metodologia, a presente pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados a análise documental, cujo objeto de análise foi o documento produzido pelo BID intitulado “Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina” (BASSI *et al.*, 2012); a pesquisa bibliográfica, buscando analisar a produção acadêmica acerca da Reforma nos Institutos Federais; e entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes das instituições analisadas. A partir da investigação realizada, identificamos com análise documental importantes semelhanças entre as orientações do BID para os jovens latino-americanos e as proposições contidas na Lei nº 13.415/2017, principalmente no que se refere ao incentivo do ensino técnico no contexto do Ensino Médio. Através da análise bibliográfica, verificamos uma diminuta produção acerca da Reforma do Ensino Médio e sua implementação nos Institutos Federais, assim, se configurando um campo ainda pouco estudado no Brasil. Por fim, através das entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores do Ifes, campus Ibatiba, e do IFMG, campus Avançado Ponte Nova, identificamos que a Reforma não foi implementada em nenhuma das duas unidades analisadas, sendo sua relação com IFs atravessada pela implementação dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático de 2021, bem como através da Resolução CNE/CP nº 01/2021, que adequa as diretrizes da Rede Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia. Além disso, identificamos a resistência por parte de professores e gestores em relação à Reforma e, da mesma forma, encontramos as bases legais para garantia da autonomia dos IFs e a manutenção do Ensino Médio Integrado.

Palavras-chave: Ensino Médio. Reforma do Ensino Médio. Educação profissional. Institutos Federais. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

SILVA, Evelyn Freire da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, September 2022. **The implementation process of the 2017 high school reform in the Federal Institutes: new proposals, old recommendations.** Adviser: Joana D’Arc Germano Hollerbach.

This dissertation had as its object of study the High School Reform, instituted through Law nº 13.415/2017, and its implementation in the Federal Institutes of Education, Science and Technology. In this sense, this research aimed to understand the fundamental contradictions in the process of implementing the High School Reform in the Federal Institutes, on the Ibatiba-ES and Ponte Nova-MG campuses, and its implications for the High School offered by these institutions. As specific objectives, we had: to analyze a document produced by the Inter-American Development Bank (IDB) and its approximations with Law 13.415/2017; analyze the process of implementing the High School Reform from the understanding of teachers and managers of the Federal Institutes campuses Ibatiba-ES and Ponte Nova-MG; to investigate how (and if) the Reform was implemented in the Federal Institutes and its implications for the High School offered by these institutions. Therefore, this research, with a qualitative approach, was guided by the theoretical and methodological framework of historical-dialectical materialism. In its methodology, the present research used document analysis as a data collection instrument, whose object of analysis was the document produced by the IDB entitled “Disconnected: skills, education and employment in Latin America” (BASSI et al., 2012); the bibliographic research, seeking to analyze the academic production about the Reform in the Federal Institutes; and semi-structured interviews with managers and professors of the analyzed institutions. Based on the investigation carried out, we identified with document analysis important similarities between the IDB's guidelines for young Latin Americans and the propositions contained in Law No. Through the bibliographic analysis, we verified a small production about the High School Reform and its implementation in the Federal Institutes, thus, configuring a field still little studied in Brazil. Finally, through semi-structured interviews with teachers and managers from Ifes, Ibatiba campus, and IFMG, Advanced Ponte Nova campus, we identified that the Reform was not implemented in any of the two analyzed units, and its relationship with IFs was crossed by the implementation of the books. textbooks of the National Textbook Program of 2021, as well as through Resolution CNE/CP nº 01/2021, which adapts the guidelines of the Federal Network of Education, Science and Technology. In addition, we identified the resistance on the part of teachers and managers in relation to the Reform and, in

the same way, we found the legal bases to guarantee the autonomy of the IFs and the maintenance of Integrated High School.

Keywords: High School. High School Reform. Professional education. Federal Institutes. Integrated High School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dissertações encontradas no Catálogo da CAPES que continham “Lei nº 13.415”, “institutos federais” e “Reforma do Ensino Médio” como palavra-chave.	86
Tabela 2 - Relação de entrevistados.	98
Tabela 3 - Mudança na carga horária total de disciplinas no Ifes Campus Ibatiba no período anterior e após a Lei nº 13.415/2017.	107
Tabela 4 - Mudança na carga horária total de disciplinas no IFMG Campus Avançado Ponte Nova no período anterior e após a Lei nº 13.415/2017.	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização dos municípios de Ibatiba (Espírito Santo) e Ponte Nova (Minas Gerais).	93
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
Conif – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DCN – Diretrizes Nacionais Curriculares
EAF – Escolas Agrotécnicas Federais
EBTT – Educação Básica Técnica e Tecnológica
EC – Emenda Constitucional
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ETF - Escolas Técnicas Federais
ETP – Educação Profissional e Tecnológica
FDE – Fórum de Dirigentes de Ensino
FGTS – Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDE – Investimentos Diretos Estrangeiros
IDEA – Ideas para el Desarrollo en las Américas
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF – Institutos Federais
Ifes – Instituto Federal Campus Ibatiba
IFET – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JK – Juscelino Kubitschek
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
MNDEM – Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MP – Medida Provisória
OCDE – Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
OM – Organização Multilateral
PCN – Parâmetros Nacionais Curriculares
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL – Projeto de Lei
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT – Partido dos Trabalhadores
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB – Secretaria de Educação Básica
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Unicef – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
UCLA – Universidade Federal da Califórnia, Los Angeles
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I: O ENSINO SECUNDÁRIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: HISTÓRICO E PROBLEMATIZAÇÃO DE UM CONTEXTO DE EXCLUSÃO	18
1.1 O Ensino Médio no contexto do Ensino Secundário no Brasil.....	19
1.2 Educação Profissional e Tecnológica: formação para o trabalho ou medida contenedora?	29
1.3 Os Institutos Federais: uma promessa de educação emancipadora	39
1.3.1 O Ensino Médio Integrado	44
CAPÍTULO II: O BID E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	48
2.1 O BID: breve histórico	48
2.2 Desconectados: orientações para conexão entre capital e trabalho	53
2.2.1 Responsabilização dos sistemas escolares e do trabalho docente	56
2.2.2 Avaliação	63
2.2.3 Empregabilidade: as habilidades exigidas pelo mercado	68
2.2.4 Ensino técnico-profissionalizante.....	72
2.3 A Reforma do ensino médio e suas aproximações com o BID: conexões no fomento da dualidade	77
CAPÍTULO III: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: DESAFIOS PARA A TAREFA DE EMANCIPAÇÃO DOS JOVENS	86
3.1 A reforma do Ensino Médio e os Institutos Federais: brechas no campo de pesquisa	86
3.2 A Reforma nos Institutos Federais.....	93
3.2.1 O Ifes Campus Ibatiba	94
3.2.2 O IFMG Campus Avançado Ponte Nova	96
3.3 A Reforma nos campi Ibatiba e Ponte Nova: compreensão através dos sujeitos	98
3.3.1 Condições de trabalho	99
3.3.2 A Reforma do Ensino Médio.....	101
3.3.3 A Reforma e o Ensino Médio nos Institutos Federais	112

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista: Coordenação/Gestão.....	132
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista: Professores	134

INTRODUÇÃO

O Brasil tem vivenciado desde o ano de 2014, um cenário de crise econômica e política, que reverbera também, na intencionalidade do desmonte da educação. Nesse contexto, diversas são as propostas que, segundo argumentam seus propositores, buscam corrigir os problemas enfrentados pelo sistema educacional. Muitas dessas proposições, que se materializam em reformas, buscam solucionar problemas criados pelo próprio modo de reprodução social – o modo de produção capitalista – que, conseqüentemente, reflete diretamente nas questões educacionais no país.

Assim é o caso da reforma do Ensino Médio, instituída através da Lei nº 13.415/2017, intitulada pelo Ministério da Educação como “Novo Ensino Médio”, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A Reforma busca reformular essa etapa da Educação Básica sem tocar nas bases dos problemas que, de fato, afetam a educação no país, como a desigualdade socioeconômica, que é intrínseca ao modo de produção capitalista, e reflete no ensino e na aprendizagem de crianças e jovens.

Nesse sentido, esta pesquisa, que tem como objeto de estudo a Reforma do Ensino Médio de 2017, surgiu a partir de inquietações relacionadas ao processo de consolidação desta política educacional que se apresentaram ao longo da disciplina EDU 242 – Educação e Pesquisa: Contribuições do Materialismo Histórico. A disciplina, ministrada pela Professora Dra. Joana D’Arc Germano Hollerbach, que também é a orientadora da presente pesquisa, foi cursada no último ano da Licenciatura em Geografia, curso no qual me formei em janeiro de 2020. Assim, ao ingressar no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, em março de 2020, decidimos prosseguir com os estudos sobre a Reforma, incorporando o Banco Interamericano de Desenvolvimento como agente ideológico e a análise nos Institutos Federais, loci da investigação, no que se refere ao Ensino Médio oferecido por essas instituições.

O interesse em estudar as relações entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Reforma do Ensino Médio parte de estudos anteriores realizados por Mello (2020), sob orientação da professora Doutora Joana D’Arc Germano Hollerbach, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV). Nessa pesquisa, respaldadas por estudos de outros pesquisadores, como Pereira (2009), Castro (2014), Farias (2014), as pesquisadoras concluem que o Banco é a instituição que orienta projetos para o Ensino Secundário na América Latina. Assim, nota-se a importância de compreender as inferências desse operador do capital no Ensino Médio brasileiro e como suas orientações

aparecem nas políticas voltadas para essa etapa do ensino, sendo a Lei nº 13.415/2017 a mais recente.

Além disso, observamos a lacuna existente no campo acadêmico sobre as relações do BID e a educação, apontada por Mello (2020), bem como a pouca produção sobre a Reforma do Ensino Médio nos Institutos Federais (IF), constatada por meio de levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Assim, torna-se relevante compreender a aproximação das orientações do BID com a Reforma referida e como esta política foi ou será implementada nos Institutos.

Além disso, a aspiração pela análise da Reforma nos IFs, que constituem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída através da Lei nº 11.892 em dezembro de 2008, emerge da relevância dessas instituições no Brasil e, também, por ser a rede em que eu cursei o Ensino Médio Integrado ao curso técnico em Meio Ambiente, no Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Ibatiba – instituição que compõe a análise deste trabalho.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as contradições fundamentais no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio nos Institutos Federais, nos campi Ibatiba-ES e Ponte Nova-MG, e suas implicações no Ensino Médio ofertado por essas instituições. Como objetivos específicos, temos: analisar um documento produzido pelo BID e suas aproximações com a Lei 13.415/2017; analisar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio a partir da compreensão de professores e gestores dos Institutos Federais campi Ibatiba-ES e Ponte Nova-MG; investigar como (e se) foi implementada a Reforma nos Institutos Federais e suas implicações no Ensino Médio ofertado por essas instituições.

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi orientada pelo referencial teórico e metodológico do materialismo histórico-dialético. Visando alcançar os objetivos propostos, a pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados a análise documental, cujo objeto de análise foi o documento produzido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, a pesquisa bibliográfica, buscando analisar a produção acadêmica acerca da Reforma nos Institutos Federais, e, por fim, realizamos entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes das instituições analisadas.

Assim, no primeiro capítulo desta dissertação, buscou-se compreender e situar historicamente o Ensino Médio e a Educação profissional no Brasil, captando as contradições e características presentes na educação e os aspectos econômicos que nela reverberam. Nesse sentido, procuramos demonstrar a dualidade histórica que atravessa o sistema educacional brasileiro como reflexo da sociedade de classes instaurada pelo modo de produção capitalista.

No segundo capítulo, realizamos a análise do documento “Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina” (BASSI *et al.*, 2012), identificando no documento as aproximações do que é proposto pelo BID e a política educacional estudada. Para o estudo do documento, foram estabelecidas quatro categorias de análise: responsabilização dos sistemas escolares e do trabalho docente; avaliação; empregabilidade; e ensino técnico-profissionalizante. Por fim, analisamos as orientações do Banco e suas proximidades com a Medida Provisória nº 476/2016 e sua respectiva sanção enquanto Lei nº 13.415/2017.

No terceiro e último capítulo, buscamos discutir, primeiramente, as produções acadêmicas que discutem a Reforma do Ensino Médio de 2017 e sua implementação nos Institutos Federais brasileiros. Posteriormente, analisamos, a partir das entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores, como a Reforma foi implementada nos Institutos Federais, tendo como lócus da pesquisa o Campus Ibatiba-ES e Ponte Nova-MG.

CAPÍTULO I:

O ENSINO SECUNDÁRIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: HISTÓRICO E PROBLEMATIZAÇÃO DE UM CONTEXTO DE EXCLUSÃO

Neste primeiro capítulo, discutiremos o Ensino Secundário e a Educação Profissional no Brasil, partindo de uma perspectiva histórica, buscando situar a dualidade que transpassa esses dois segmentos da educação brasileira. Não é fato novo a indefinição que marca o segmento que atualmente denominamos Ensino Médio. Diversos autores se debruçaram sobre a História da Educação, identificando, em certos momentos, um descaso por parte do Estado, em outros, uma indefinição nas características, o que, numa ou noutra situação geraram mais desigualdade e o aprofundamento da dualidade. Desde a mudança de nomenclatura, ocorrida em diversos momentos da história, até a indefinição de objetivos, o outrora chamado Ensino Secundário recebeu vários nomes. A princípio, como apenas Secundário, abrigou o Ciclo Fundamental e o Complementar (1931), depois, foi nomeado como Ginásial e Colegial ou Científico (opções que ocorriam em paralelo) (1961), 2º Grau (1971) e, por fim, consolidou-se como Ensino Médio (1996)¹.

Cabe salientar que a presente pesquisa compreende a educação e, por conseguinte, a escola, como mecanismos de manutenção do *status quo*, isto é, um instrumento que perpetua a ideologia da classe dominante e mantém a exploração da classe trabalhadora. Nesse sentido, entendemos que, historicamente, o capitalismo se constitui como um modo de produção pautado na propriedade privada dos meios de produção e na produção de mais-valia, assim dizendo, no trabalho não pago, que se sustenta através da ideologia da burguesia, que legitima e reproduz as ideias da classe dominante (MARX, 2017). Segundo Chauí (1980), essas ideias são produzidas pela própria classe dominante e disseminadas através da religião, dos costumes e tradições, dos meios de comunicação e da escola/educação - instituição que mais interessa neste trabalho.

Compreendemos ainda, assim como Lombardi (2011), que a construção da educação, enquanto campo da atividade humana, não ocorreu a partir de ideias próprias dos educadores que nela atuam, mas, contrariamente, aconteceu em “conformidade com condições materiais e objetivas, que correspondem às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da população, historicamente construídas pelos homens” (LOMBARDI, 2011, p. 102). Dessa forma, estabelecemos nossa análise considerando a

¹ Veremos no decorrer desse capítulo as diversas reformas que alteraram a constituição do Ensino Secundário e as nomenclaturas trazidas por cada uma delas.

educação como elemento que acompanhou e acompanha as transformações políticas, sociais e econômicas intercorridas ao longo da história, atendendo às demandas e aos interesses da classe dominante de cada época.

Assim, nos próximos tópicos, pretendemos traçar um panorama histórico da educação brasileira no que se refere ao Ensino Secundário, com destaque especial para o Ensino Médio e à Educação Profissional, finalizando com os Institutos Federais e sua modalidade de ensino integrado, engendrando uma retrospectiva histórica que nos permita compreender e situar a Reforma do Ensino Médio de 2017 nos Institutos Federais, sendo ela a mais atual política educacional voltada para a última etapa da Educação Básica.

1.1 O Ensino Médio no contexto do Ensino Secundário no Brasil

A chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549, objetivando a colonização da população indígena por meio da leitura e da escrita, deu início a um projeto de educação que possuía como fundamentos a evangelização dos povos indígenas e a disseminação da cultura europeia. Como afirma Romanelli (1984), a organização social da época (sociedade latifundiária e escravocrata que também se tornou aristocrática, copiando hábitos da camada nobre portuguesa) e o conteúdo cultural que foi transportado para o Brasil foram as condições objetivas que possibilitaram a ação educativa da Companhia de Jesus. A escola era frequentada apenas pelos homens pertencentes à classe dominante, em que não se incluem os primogênitos, pois esses seriam responsáveis pelas propriedades das famílias, pertencentes à essa classe (ROMANELLI, 1984).

Os jesuítas foram expulsos das colônias portuguesas em 1759, após duzentos anos de atuação e, assim, emergiu a necessidade de um novo modelo de educação. As mudanças ocorridas após esse período ficaram conhecidas como Reforma Pombalina, em que o Marquês de Pombal, então ministro da Fazenda do Rei Dom José I, empreendeu reformas econômicas e administrativas em Portugal e suas colônias, “visando aumentar a arrecadação de dinheiro e a agilidade/eficiência da máquina administrativa do Estado português” (NETO; STRIEDER; SILVA, 2019, p. 3). As reformas também implicaram em mudanças na educação brasileira e a datar desse momento o Estado passou a ser responsável pela educação.

Assim, como afirma Nascimento,

A educação brasileira durante os períodos colonial e imperial tinha por finalidade a formação da elite da sociedade para o exercício das atividades político-burocráticas e

das profissões liberais. Para esta pequena parcela da sociedade brasileira predominava o ensino humanístico e elitista (NASCIMENTO, 2007, p. 79).

Junto ao advento da Primeira República, que perdurou entre 1889 e 1930, o que se pretendeu, principalmente, foi a democratização do ensino primário (NOSELLA, 2008). Paolo Nosella destaca que o princípio pedagógico geral da educação primária nesse período caracterizava-se pela dualidade, pois, “de um lado, uma educação (não escolar) para os muitos trabalhadores que ainda deviam ‘extrair’ as riquezas nacionais, e, de outro lado, criou uma segunda educação (escolar) para os outros (minoria) chamados a construir indústrias e serviços urbanos” (NOSELLA, 2008, p. 169). Assim, cristalizou-se uma educação instrumental para formar trabalhadores e outra intelectual para formação dos dirigentes da sociedade.

Diversas reformas foram propostas no período da Primeira República na tentativa de solucionar os problemas educacionais, como a Reforma Benjamin Constant (1890), a Reforma Rivadávia Correia (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma Rocha Vaz, de 1925. Como destaca Romanelli (1984, p. 43), a Reforma Rocha Vaz foi uma das últimas proposições da época e representou “uma tentativa de impor a sistematização sobre a desordem”.

A Lei Rocha Vaz organizou o Ensino Secundário como o prolongamento do Ensino Primário, com a duração de seis anos e estruturou sua proposta ou matriz de ensino com base nos objetivos que este grau visava cumprir à sociedade da época, possuindo a finalidade de promover a cultura média geral do país aos estudantes (BRASIL, 1925). Quanto ao currículo desta etapa do ensino, estabelecido pela Lei, ele incluía disciplinas como literatura, francês, italiano, inglês e alemão, o que evidencia a preocupação com a formação intelectual e, também, a sua função propedêutica, característica que, como assinala Romanelli (1984), é herança da ordem social escravocrata na qual o país foi fundado, refletindo a aversão ao ensino profissionalizante e, ao mesmo tempo, o caráter elitista da educação brasileira – aspectos marcantes nesse período. Essas e outras reformulações propostas tiveram poucos resultados diante do cenário educacional no país.

Com a Revolução de 1930, que Romanelli (1984, p. 47) compreende como sendo “o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica”, diversas foram as mudanças econômicas, políticas e, também, educacionais ocorridas no Brasil. Como destaca Nascimento,

As forças econômico-sociais vinculadas às atividades urbano-industriais que lutaram por mudanças internas em direção a um modelo capitalista-industrial, mesmo que ainda dependente, tornaram-se vencedores em 1930, dando início ao período de consolidação da ordem econômico-social capitalista brasileira através do processo de industrialização do país e pondo fim à fase agro-exportadora.

A partir da década de 1930, o processo de consolidação no Brasil da ordem econômico-social capitalista intensificou-se com a expansão da industrialização e as consequentes transformações na sociedade, dando nova forma às suas instituições político-sociais (NASCIMENTO, 2007, p. 79).

A partir desse momento, o Brasil adota uma postura populista que perdura até os dias atuais (NOSELLA, 2008). Para Nosella, o populismo político foi uma forma conservadora de administrar as crises sociais advindas das tensões entre o setor arcaico extrativista e o setor moderno industrial que coexistiam e, assim, o país realizou uma política de conciliação onde “poderiam conviver os antigos coronéis e os modernos empresários, os escravos e os operários” (NOSELLA, 2008, p. 173).

Nosella (2008) afirma também que, simultaneamente, no campo da educação, o populismo agiu de forma a conciliar, no âmbito do conservadorismo, as escolas para os pobres, de faz-de-conta (que formam mão de obra bruta e desqualificada), e as que possuem modelos pedagógicos e currículos abastados, as universidades de “beira de estrada” e as universidades marcadas pela excelência no ensino. Assim,

Em geral, a escola para o mundo do trabalho se tornou uma escola-do-não-trabalho, isto é, uma escola do faz-de-conta. Seu currículo oculto “ensina” que se pode estudar sem muito “suar”; que o trabalhador foge do trabalho mal pago, duro, braçal, rotineiro, não tanto transformando este trabalho, e sim com diplomas escolares que não exigem disciplina, aplicação, estudo, exames. O populismo mistifica o trabalho intelectual, despojando-o de toda ascese, pois encara a escola como um prolongamento dos cuidados familiares, como uma proteção ao mais fraco, como uma atividade ligada mais à assistência social do que à produção científico-tecnológica (NOSELLA, 2008, p. 174).

Para o autor, o populismo democratizou a escola, no sentido de oferecê-la para uma maior parte da população, contudo, deformou o método, tornando a qualidade da educação inferior. Assim, firmou-se uma educação que proporciona a formação de mão de obra barata e, conseqüentemente, beneficia o sistema econômico e potencializa sua reprodução.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e com a administração de Francisco Campos diversas reformas educacionais foram instituídas (conhecidas como Reformas Francisco Campos) com o objetivo de reformular o Ensino Secundário, o ensino comercial e o ensino superior. Romanelli (1984) aponta que, até então, não existia uma estrutura educacional organizada na esfera nacional, apenas sistemas estaduais sem articulação com o sistema central, e o ensino secundário “não tinha organização digna desse nome, pois não

passava, na maior parte do território nacional, de cursos preparatórios, de caráter, portanto, exclusivamente propedêutico” (ROMANELLI, 1984, p. 131). Ainda de acordo com a autora, as reformas realizadas anteriormente, efetuadas pelo poder central, eram predominantemente restritas ao Distrito Federal e eram apresentadas aos outros estados como um “modelo” a ser seguido, sem que houvesse a obrigatoriedade de segui-las. Essa desobrigação acabou por fragilizar a formação nos estados, haja vista que gerou uma desigualdade estrutural entre os sistemas educacionais estaduais.

No que se refere ao Ensino Secundário, as reformas foram firmadas através do Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, e o estruturou em dois ciclos. O Ciclo Fundamental, com cinco anos de duração e o objetivo de fornecer a formação básica geral. O Ciclo Complementar, tinha duração de dois anos e oferecia cursos de caráter preparatório para o Ensino Superior. Nascimento (2007) destaca que apesar do aspecto positivo de organizar o Ensino Secundário, a Reforma de Francisco Campos

esteve aquém das expectativas para o período pós-1930, que experimentou um crescimento vertiginoso da população nas cidades e das indústrias. O caráter enciclopédico de seus programas e os níveis de exigências para a aprovação tornava o ensino secundário uma educação para a elite (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

Segundo o autor, o dualismo existente entre ensino propedêutico e profissional no Ensino Secundário era evidente e foi confirmado através da Carta de 1937, à época do Estado Novo, promulgada em discordância da tendência democratizante da Constituição de 1934, a qual tornou claro que o ensino profissional era destinado à população menos favorecida economicamente.

Ainda no Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), marcado pelo totalitarismo, teve-se, em 1942, a reforma realizada pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, composta pelas leis orgânicas do ensino². As leis orgânicas estruturaram o ensino propedêutico em primário e secundário, e o ensino técnico-profissional em industrial, comercial, agrícola e normal. Nascimento (2007, p. 81) destaca que se tratou de “uma reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares”, sendo que a formação profissional não permitia o ingresso no Ensino Superior.

² Conjunto de leis que buscavam reunir a legislação brasileira em um conjunto orgânico, se opondo a dispersa e confusa legislação vigente na época. Ver mais em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/leis-organicas-do-ensino>. Acesso em: 31 dez. 2020.

Paralelamente, em 1942, houve a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, que “marcaram o início e a oficialização pelo Estado da transferência para o setor privado da responsabilidade pela formação e qualificação da mão-de-obra necessária para o crescimento da indústria”, posto que o país não tinha recursos suficientes para arcar com as escolas profissionais (NASCIMENTO, 2007, p. 82). Essas instituições tiveram grande importância, devido ao papel na formação de mão de obra que visava atender a demanda da industrialização nascente no país.

Nos anos 1950, através das Leis de Equivalência do Ensino (Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953 e Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959) deu-se, pela primeira vez, a equivalência entre o ensino secundário e o técnico, entretanto a primeira legislação brasileira a incluir plenamente a educação técnica como componente do Ensino Médio, foi a Lei nº 4.024, em 1961. O Ensino Médio abrangia os cursos secundários, técnico e de formação de professores para atuação no ensino primário e pré-primário. Assim, a partir deste momento, os concluintes dos cursos técnicos poderiam pleitear vagas em instituições de Ensino Superior.

Com a queda do Governo Vargas e a promulgação da Constituição da República Brasileira, em 1946, ficou a cargo do Estado estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Após um longo período de debates e embates entre setores da sociedade, iniciado em 1948, sobreveio a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que englobava todos os níveis de ensino.

A Lei alterou a estrutura do Ensino Secundário organizando-o em dois ciclos: Colegial, com duração de três anos, e Ginásial, com duração de quatro anos. Segundo a nova Lei, sob a denominação de Ensino Médio estavam os cursos secundários, técnico e de formação de professores para atuação no ensino primário e pré-primário. A partir deste momento, todos os concluintes dos cursos técnicos, sem distinção, poderiam pleitear vagas em instituições de Ensino Superior. Pela primeira vez tivemos a equivalência entre o ensino secundário e técnico.

Romanelli (1984) interpreta que a Lei nº 4.024/1961, em essência, nada mudou na educação nacional e

[...] Foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados. Ocorreu, porém, que as heranças não só cultural, mas também a das formas de atuação política foram suficientemente fortes para impedir que se criasse o sistema que carecíamos (ROMANELLI, 1984, p. 183).

Nascimento (2007), por sua vez, reconhece que a Lei estabeleceu uma equivalência entre os cursos, pois pela primeira vez o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, entretanto, afirma que não houve a superação da dualidade estrutural na educação, haja vista que permaneceu a existência de dois ramos de ensino ofertados a diferentes clientela.

Em 1964, tem-se a ascensão do Governo Militar, em que o Estado brasileiro privilegiou o crescimento econômico, num período que ficou conhecido como o “Milagre Econômico”, através do processo de desenvolvimento do território brasileiro pela via da modernização conservadora, projeto engendrado a partir da contração de significativas dívidas externas pelo país.

Nesse período, em relação à política educacional, Nascimento (2007, p. 83) afirma que o Ensino Médio ganha “uma visão utilitarista, sob inspiração da ‘teoria do capital humano’, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção”. Dessa forma, o Ensino Médio se direciona ao atendimento das demandas da produção e do mercado, visando acompanhar e fornecer mão de obra adequada aos interesses econômicos da época.

Assim, assiste-se à aprovação da Lei nº 5.692, em 11 de agosto de 1971, que estruturou a educação em 1º e 2º graus, onde o 2º Grau passou a ser, obrigatoriamente, profissionalizante. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) expõem dois propósitos desta Lei: suprir a demanda do mercado de trabalho por técnicos de nível médio e a contenção da pressão sobre o ensino superior (cuja demanda era cada vez maior), retendo a entrada de jovens nesta etapa do ensino.

Segundo Nascimento (2007), apesar da iniciativa de oferecer o ensino profissional para todos, a Reforma não alcançou os resultados esperados pelo então Governo, pois não havia recursos humanos e materiais que possibilitassem sua concretização.

Em 1982, a Lei nº 7.044 alterou a Lei que propunha a profissionalização compulsória no Ensino Médio e, como afirma Nascimento (2007), reafirmou a concepção de educação dualista (propedêutica e profissionalizante) – que nunca havia sido superada. Nas palavras do autor

O fato da dualidade estrutural não ter sido eliminada, apesar da tentativa da Lei nº 5.692/71, não causa estranheza, na medida em que ela apenas expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, quando separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas de educação (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

No mesmo sentido, Ferreti e Silva (2017) afirmam que o Ensino Médio brasileiro sempre foi alvo de disputas pela hegemonia política e ideológica que buscam determinar suas

funções e seu formato. A partir da década de 1970, as políticas que buscavam vincular esta etapa do ensino aos interesses do sistema capitalista, principalmente no que diz respeito à formação dos trabalhadores, se intensificaram, de forma que atribuíram ao ensino médio um “caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 400). Esse processo se intensificou com a onda neoliberal iniciada nos anos 1990 que atingiu os países da América Latina e, conseqüentemente, o Brasil.

Do ponto de vista econômico, encontramos em Harvey (1996, p. 121) que, enquanto os países centrais do capitalismo viviam sob a égide do fordismo, modelo de acumulação de produção em massa, caracterizado pelo consumo de massa e que induzia a uma “sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista”, marcado pelo Estado de Bem-estar Social, os países da periferia do capitalismo experimentavam o que Lipietz (1989) chamou de “fordismo periférico”:

Trata-se de um autêntico fordismo, com uma verdadeira mecanização e uma associação da acumulação intensiva e do crescimento de mercados em termos dos bens de consumo duráveis.

Contudo ele continua sendo periférico, antes de mais nada no sentido de que nos circuitos mundiais dos ramos produtivos, os postos de trabalho e a produção correspondendo aos níveis de fabricação qualificada e, sobretudo, de engenharia permanecem largamente exteriores a esses países (LIPIETZ, 1989, p. 317).

Isto posto, a partir da crise do fordismo, iniciada na década de 1970 com a crise do petróleo, engendra-se o processo de reestruturação produtiva, caracterizado pela transição do regime de acumulação fordista para o regime de acumulação flexível, também chamado de Toyotismo (regime de produção sob demanda, o *just in time*³). Vale lembrar que o sistema de produção fordista não se extinguiu e, atualmente, coexistem diversas formas de produção que funcionam de acordo com as demandas do capital, o modelo fordista, por exemplo, continua sendo aplicado quando se objetiva a produção em larga escala.

O modelo de acumulação flexível, como denomina Harvey (1996), é marcado pelo embate direto com a rigidez do regime fordista, tendo como base a “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1996, p. 140). Antunes (2000) acrescenta a desmobilização dos sindicatos como uma das principais características do novo modelo de produção, dado que estes abandonaram as perspectivas de

³ “Sistema de gerenciamento de estoques *‘just-in-time’*, que corta dramaticamente a quantidade de material necessária para manter a produção fluindo” (HARVEY, 1996, p. 148). Nesse sistema, a produção é realizada sob demanda, diminuindo os estoques, em contraposição ao fordismo que visa a produção em massa.

emancipação do trabalhador e sucumbiram à nova ordem do capital e do mercado, distanciando da ação desenvolvida pelo sindicalismo e os movimentos sociais.

Nesse cenário, Soares (2009) assegura que, na busca por solucionar as consequências da crise financeira e do comércio internacional, que estava atrelada ao baixo crescimento econômico que se estendia pela década de 1980 (resultante da crise modelo de produção fordista), os anos 1990 foram marcados pela imersão dos países no chamado ajuste neoliberal. A autora destaca que o modelo econômico neoliberal, ainda em vigência nos dias atuais, é marcado pelo trabalho informal, desemprego e subemprego, e trouxe profundas consequências para os países periféricos, sobretudo para os da América Latina.

A datar desse momento, emergiram diversos programas de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), a Unicef (Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância), o Banco Interamericano de Desenvolvimento, entre outros. A agenda assumida pelas organizações internacionais, como estabelece Soares (2009), tinha como objetivo, basicamente, dar assistência aos pobres, haja vista que a partir do ajuste imposto à população dos países da periferia da economia capitalista, a população mais pobre foi submetida ao agravamento das desigualdades sociais e das situações de pobreza. A educação, como importante setor da sociedade, se configurou como um dos grandes alvos das políticas neoliberais.

É nessa conjuntura, no contexto da redemocratização brasileira, após o fim da ditadura militar, da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e de implementação de políticas neoliberais, que é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, organizando a educação básica. Em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, a Educação Básica tornou-se obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Guimarães (2015, p. 114) destaca que a nova LDB aludia “maior valorização do Ensino Profissional, inclusão do princípio de gestão democrática e inclusão da Educação a Distância como modalidade indispensável”, sendo elaborada buscando “atender princípios mercadológicos com a proposta de uma educação popular, uma educação que atendesse prioritariamente as camadas mais frágeis da sociedade brasileira”. Dessa forma, é possível dialogar com Nosella (2008) quando este afirma que a universalização e a expansão da escola brasileira não vieram acompanhadas da busca pela qualidade do ensino a ser oferecido. Passou-se a oferecer uma educação pobre para a população pobre.

A LDB, diferentemente da legislação de 1971, não impunha como obrigatório o ensino profissionalizante no Ensino Médio, mas coloca que “atendida a formação geral do educando,

poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” e que “os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento dos estudos” (BRASIL, 1996). Assim, os cursos podem ter caráter profissionalizante ou não.

As políticas educacionais relativas ao Ensino Médio e a Educação Profissional, delineadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram marcadas

[...] pela adesão à perspectiva, muito presente na época, de que a educação básica, especialmente o ensino médio, se pautasse pelas transformações ocorridas no campo do trabalho em função dos rearranjos promovidos pelo capital, em âmbito internacional, para fazer face às crises da década de 1970. O caldo de cultura que orientou a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e, posteriormente, da educação profissional, na época foi constituído a partir do discurso do governo federal influenciado por entidades internacionais e publicações como o Relatório Delors (1998) e pelo documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (CEPAL/OREALC, 1992). Ambos os documentos enfatizaram tanto a difusão do progresso técnico quanto a coesão social (FERRETI; SILVA, 2017, p. 389).

Nesse sentido, diversas regressões foram engendradas nos anos 1990 por meio das políticas de reformas do Estado, como colocam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010). Dentre elas, a mais profunda, segundo os autores, ocorreu após a promulgação da LDB e se processou no Ensino Médio e Técnico, através do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, proibindo a educação integrada e separando a educação profissional do ensino médio. Assim,

Com efeito, este decreto restabelece o dualismo, ainda que, em outros termos, da educação dos anos, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – com bases nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 13).

Sobre o Decreto e seus desdobramentos, Frigotto (2010, p. 73) destaca que “buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente”. Assim, a legislação se direciona na conformação do trabalhador submetido aos interesses capitalistas, o adequando às novas demandas do setor produtivo.

A revogação do Decreto nº 2.208/97 veio através do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, na vigência do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores-PT). Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) o Decreto nº 5.154/2004 se configurou como a consolidação de uma base unitária do Ensino Médio e viabilizou a ampliação dos objetivos

dessa etapa do ensino, como por exemplo, a formação específica para o exercício de profissões técnicas, abarcando a diversidade inerente à realidade brasileira.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 26) afirmam que apesar de muitas expectativas do campo político da esquerda brasileira com a ascensão do Governo Lula, ao final de dois anos no poder, ficou evidente que o governo não buscava por mudanças estruturais e, ao contrário, “ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras”. Dessa forma, apesar dos inegáveis avanços socioeconômicos trazidos para a classe trabalhadora ao longo do governo petista, não houve mudanças estruturais na sociedade brasileira, e assim, o que se processou foi manutenção do *status quo*.

Acerca da dualidade da educação no Brasil, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 31) destacam que é no Ensino Médio que ela se mostra mais expressiva. Segundo os autores

É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o mundo do trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p.31).

Os autores assinalam que a partir do Decreto nº 5.154/2004, “dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o ‘desempate’ entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 37-38). Assim, a “vitória” das forças progressistas representaria a possibilidade de alcançar a superação da histórica dualidade da educação no Brasil.

Apesar de o governo Lula e, posteriormente, o de Dilma Rousseff, apresentarem o ensejo por um projeto de caráter contra hegemônico para o Ensino Médio e a formação profissional - haja vista a elaboração de documentos orientadores e a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica -, o contexto político que possibilitou a emergência de tal projeto não logrou forças para se sustentar (FERRETI; SILVA, 2017). Para os autores, no Governo Lula

[...] pretendeu-se o atendimento a algumas das necessidades básicas da classe trabalhadora, desenvolvido, no entanto, na perspectiva da coesão, mais do que na transformação social, posto que foi limitado por uma política de conciliação dos interesses de classe que, no campo educacional, facilitou e até mesmo incentivou o empresariado, tanto produtivista quanto financista, a envolver-se com os diversos níveis da educação nacional, inclusive por meio do protagonismo acentuado junto ao

MEC, por meio do movimento Todos pela Educação, não apenas do ponto de vista estritamente financeiro, mas também do político-ideológico (FERRETI; SILVA, 2017, p. 400).

Dessa forma, vemos que o decorrer das políticas educacionais no governo petista e a sucessiva ascensão do governo de Michel Temer (2016-2018), após o golpe de 2016 que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, mantiveram as desigualdades educacionais no Brasil. E, ao passo que são preservadas pelo atual Governo Bolsonaro (Sem Partido), mostram que o Brasil segue o intento de cimentar a dualidade, haja vista a Reforma do Ensino Médio de 2017, da qual trataremos à frente.

1.2 Educação Profissional e Tecnológica: formação para o trabalho ou medida contenedora?

A educação profissional no Brasil é marcada pela dualidade existente no sistema educacional do país, que oferece uma formação instrumental para os filhos da classe trabalhadora e uma formação intelectual para as elites dirigentes. Esse processo é histórico e remonta ao período colonial, como discutido anteriormente.

Até o século XIX, predominava no Brasil a educação propedêutica, destinada às elites da sociedade, visando a formação de seus dirigentes. A criação do Colégio das Fábricas em 1809, pelo Príncipe Regente, D. João VI, e do Liceu de Artes e Ofícios, pela Sociedade Propagadora das Belas Artes em 1858 marcaram as primeiras iniciativas direcionadas à educação profissional no país.

O Colégio das Fábricas foi criado após abertura dos portos ao comércio e, também, da revogação do Alvará de 5 de janeiro de 1785, que proibia a instalação de fábricas e manufaturas do Brasil e, ao mesmo tempo, favorecia a expansão da indústria inglesa. De acordo com Garcia (2000), o Colégio das Fábricas representou o primeiro estabelecimento instituído pelo poder público e tinha como objetivo oferecer educação à artistas e aprendizes advindos de Portugal e movidos pela abertura dos portos e indústrias. Percebe-se assim que a primeira oferta de educação profissional no país não foi voltada para atender a população brasileira e sim, os imigrantes portugueses.

Consonante, o Liceu de Artes e Ofícios foi criado pela Sociedade Propagadora das Belas Artes, fundada em 23 de novembro de 1856. A instituição foi criada “por iniciativa privada, com a finalidade de ministrar a educação popular, fundamental e profissionalizante. Foi pioneira na implantação de diversos cursos técnicos para as classes operárias.” (BIELINSKI,

2000, p. 1). Dessa forma, a primeira iniciativa voltada para atender a classe trabalhadora partiu do setor privado e, segundo Bielinski (2000), dada a mentalidade escravista e latifundiária do país, sendo uma instituição que visava atender aos menos favorecidos e não fazendo quaisquer exigências relacionadas à idade, credo, status social ou econômico, enfrentou grandes desafios para prosseguir colaborando para formação profissional no Brasil.

A datar desse período, Escott e Moraes (2012) apontam que ao longo do século XIX diversas instituições, majoritariamente privadas, foram criadas com objetivo de atender crianças pobres e órfãs, contendo propostas orientadas para o ensino das primeiras letras e aprendizagem de ofícios como a tipografia, carpintaria, sapataria, entre outros. Assim, pode-se compreender que a educação profissional no Brasil surge enquanto mecanismo assistencialista visando amparar os pobres e os órfãos que se encontravam em condições de vulnerabilidade social e econômica (ESCOTT; MORAES, 2012).

Sobre as instituições sob a responsabilidade do poder público, embora já existissem experiências privadas voltadas para a formação profissional, tais como os Liceus de Artes e Ofícios, é apenas em 1909 que esse segmento educacional é inaugurado como responsabilidade do Estado. Nesse ano, o então presidente Nilo Peçanha criou 19 escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação, sendo elas as precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Segundo Kuenzer (2009),

Essas 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 moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2009, p.27).

A partir desse momento, alternativas dirigidas à formação de trabalhadores foram se desenvolvendo e, em 1932, no curso primário havia opções de curso rural e profissional que poderiam prosseguir para “outras alternativas de formação exclusivas para o mundo do trabalho no nível ginásial: normal, técnico comercial e técnico agrícola” (KUENZER, 2009, p. 27). Essas modalidades, além de não darem acesso ao ensino superior, estavam direcionadas para atender às demandas de um processo produtivo em que se iniciava as atividades nos setores secundário e terciário (KUENZER, 2009).

Sendo essas as trajetórias designadas aos filhos da classe trabalhadora, para as elites, eram reservadas o ensino primário, prosseguido do secundário propedêutico, finalizando com o ensino superior dividido em ramos profissionais (KUENZER, 2009). Assim, vemos que

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 como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro (KUENZER, 2009, p. 27).

Dessa forma, vemos as divisões existentes no sistema produtivo e as desigualdades sociais refletirem diretamente na educação oferecida aos diferentes segmentos sociais e, logo, cimentando e perpetuando as disparidades sociais. Firma-se, nesse contexto, uma escola para os pobres e outra para as classes mais abastadas, fortalecendo a dualidade histórica que ainda reverbera atualmente.

O processo de industrialização e modernização do território suscitou na pressão sobre as camadas dirigentes objetivando um posicionamento mais efetivo no que se refere à educação nacional, tendo como resultado a ampliação de escolas e cursos direcionados à profissionalização, o que ocasionou, também, a acentuação da dualidade já existente entre formação intelectual e instrumental (ESCOTT; MORAES, 2012). Nesse sentido, diversos decretos-lei foram instituídos para sistematizar e estruturar a educação. Esse conjunto de leis ficou conhecido como Leis Orgânicas da Educação Nacional, ou Reforma Capanema, mencionada na seção anterior deste capítulo.

Os principais Decretos da Reforma Capanema foram: Decreto nº 4.073/1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 4.244/1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 6.141/1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº 8.529/1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº 9.613/1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. A formação profissional, instituída como uma das etapas finais do ensino secundário, passou a ser constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Esses cursos não possibilitavam o ingresso no ensino superior, portanto foram criados exames de adaptação para que estudantes dos cursos profissionalizantes pudessem realizar as avaliações que permitissem o ingresso em cursos superiores. Para Kuenzer (2009, p. 28), “começa a esboçar-se uma primeira tentativa de articulação entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizantes”, através da possibilidade de os estudantes realizarem exames para ingressarem no ensino superior.

No mesmo período,

justificado pela ineficiência do poder público na concretização e expansão do ensino secundário profissionalizante, a indústria, que pressionava para a criação de formas alternativas (mais rápidas) para a formação do trabalhador, criou-se um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, que foi organizado em convênio com as indústrias, através da Confederação Nacional das Indústrias – CNI (GARCIA, 2000, p.7).

Assim, houve a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. Atualmente expandido e chamado de Sistema S, oferece cursos de formação e continuação para jovens e trabalhadores.

Segundo Kuenzer (2009), esse sistema privado de formação profissional se tornou uma complementação da marcada separação em duas vertentes presentes no campo educacional – reafirmando a dualidade entre educação intelectual e instrumental. Para a autora, com a criação do Sistema S,

combinam-se a iniciativa pública e a privada para atender a demandas bem definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão-de-obra qualificada (KUENZER, 2009, p.28).

Também data do mesmo período a criação das escolas técnicas, em 1942, que foram fundadas a partir da transformação das escolas de artes de ofícios.

Como vimos anteriormente, mesmo com as Leis de Equivalência do Ensino entre o ensino secundário e o técnico nos anos 1950 (Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953 e Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959), a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 foi a primeira legislação brasileira a incluir plenamente a educação técnica como componente do Ensino Médio. Assim, pela primeira vez, se estabeleceu a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos, havendo a integração completa da educação profissional à educação regular, permitindo os estudantes das duas modalidades prosseguirem em seus estudos (KUENZER, 2009).

Vale salientar, como afirma Kuenzer (2000), que apesar de significativo avanço, a nova legislação não superou a dualidade estrutural existente entre formação intelectual e instrumental, reafirmada através de diferentes projetos pedagógicos, oferecida a duas clientelas distintas e direcionadas para uma divisão do trabalho bem definida socialmente.

A partir do Golpe Civil Militar em 1964, “a educação aparece como a grande alavancadora do desenvolvimento, sendo utilizada como meio de inculcação da ideologia do governo autoritário” (MOURA, 2007, p. 11). Dessa forma, em 11 de agosto de 1971, é firmada a Lei nº 5.692, reformando profundamente a educação brasileira, que estruturou a educação em

1º e 2º graus, onde o 2º Grau passou a ser, obrigatoriamente, profissionalizante para todos. Sobre a profissionalização compulsória, Escott e Moraes (2012) destacam que esta foi imposta por

[...] um governo autoritário com discurso de atendimento à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, acarretando, da mesma forma, uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. Associado a esses fatos, reside o interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna, conhecido historicamente como o *milagre brasileiro*. Tal projeto demandava por mão-de-obra qualificada com técnicos de nível médio, para atender a tal crescimento, possibilitada pela formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho”, devido ao crescente desenvolvimento industrial, marcado pela intensificação da internacionalização do capital (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1496).

Mesmo sendo proposta a fim de atender a interesses econômicos, a profissionalização compulsória ficou majoritariamente restrita à esfera pública e as escolas privadas permaneceram oferecendo a educação propedêutica voltada para as ciências, letras e artes com o objetivo de atender às elites (BRASIL, 2007). Dessa forma, a profissionalização obrigatória foi desvanecendo-se e, em 1982, a Lei nº 7.044 alterou a Lei nº 5.692, restabelecendo a dualidade entre formação profissional e propedêutica.

A partir da Constituição Brasileira promulgada em 1988, se inicia o processo de construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que culminou na Lei nº 9.394/1996. Nesse período, quase não havia 2º Grau profissionalizante no país, permanecendo apenas nas Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e em raros sistemas estaduais de ensino (BRASIL, 2007).

A LDB surge, então, no contexto de redemocratização brasileira e de reconstrução do estado de direito, onde, na esfera educacional,

a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem-feito (BRASIL, 2007, p.16).

Nessa disputa, a lógica de mercado prevaleceu e a iniciativa privada teve seu aval para atuar livremente no campo da educação, em todos os níveis de ensino, sendo uma prerrogativa garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996 (BRASIL, 2007).

No que se refere à educação profissional e ao ensino médio, o Artigo 36 da LDB afirma que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício

de profissões técnicas” (BRASIL, 1996). Assim, a legislação permite a integração, ou não, das duas modalidades de ensino. Entretanto, o Artigo 40 da Lei ratifica que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996). Para Moura (2007),

Esses dois pequenos trechos da Lei são emblemáticos no sentido de explicitar o seu caráter minimalista e ambíguo. Esses dispositivos legais evidenciam que quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional podem ser realizadas, assim como a completa desarticulação entre eles.

Cabe ressaltar que essa redação não é inocente e desinteressada. Ao contrário, objetiva consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional, o que já era objeto do Projeto de Lei de iniciativa do poder executivo – governo FHC - que ficou conhecido como o PL 1603, o qual tramitava no Congresso Nacional em 1996 anteriormente à aprovação e promulgação da própria LDB (MOURA, 2007, p.16).

O Projeto de Lei nº 1.603, apresentado em 7 de março de 1996, dispunha sobre a educação profissional e a organização da rede federal de educação profissional, separando, obrigatoriamente, o ensino médio da educação profissional. O PL enfrentou intensa resistência dentro do Congresso Nacional e da comunidade acadêmica, o que levou o governo Fernando Henrique Cardoso, de maneira estratégica, a diminuir a pressão sobre o trâmite do projeto, “uma vez que a redação dos artigos 36 – ensino médio – e 39 a 42 – educação profissional – possibilitavam a regulamentação na linha desejada pelo governo por meio de Decreto do Presidente da República” (MOURA, 2007, p. 16). Assim, passada a aprovação da LDB, o que aconteceu foi a aprovação do conteúdo do PL nº 1.603 através do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

O Decreto nº 2.208/1997 dispunha sobre a Educação Profissional, separando essa modalidade de ensino do ensino médio e, conseqüentemente, impossibilitando a realização do ensino integrado. Percebe-se tal impossibilidade no texto do Decreto:

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, 1997).

Dessa forma, segundo Moura (2007), o então governo consolidou seu anseio de separar a educação profissional do ensino médio se eximindo do desgaste causado pela tramitação de um Projeto de Lei, tal qual o PL nº 1.603, que havia sofrido bastante resistência, demonstrando

o caráter antidemocrático do governo nesse episódio. Da mesma forma, conforme Frigotto (2018), o decreto reestabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, e, ao mesmo tempo, destroçando, por vias autoritárias, o pouco ensino médio integrado existente, em sua maioria na rede CEFET.

Com o intuito de amparar a concretização do Decreto, foi criado, em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que visava financiar recursos para a Reforma. O programa contou com recursos do Ministério da Educação (25%), do Fundo de Amparo ao Trabalhador (25%) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (50%). De acordo com Moura (2007, p.17), esse financiamento aparece “como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado e das grandes corporações transnacionais”. Assim, evidencia-se a ação de organizações internacionais nas políticas educacionais através do financiamento de projetos que aprofundam o dualismo da educação brasileira, atendendo aos interesses do capital em formar um cidadão minimamente qualificado.

Após intensa pressão de professores e intelectuais brasileiros, o Decreto nº 2.208/97 foi revogado por meio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores-PT). O Decreto nº 5.154/2004 dispõe, no Artigo 1, que a educação profissional será desenvolvida “por meio de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2004). Assim, bem como assinala Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 37), o que se tentou resgatar com o Decreto nº 5.154/2004, sendo também o que se buscava com o projeto de LDB, “é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira”.

O governo Lula não realizou mudanças estruturais na sociedade brasileira, apesar das grandes expectativas para com o governo progressista, mas houve inegáveis avanços socioeconômicos e, também, educacionais. No campo da educação profissional e tecnológica, a modalidade de ensino passa a ser defendida pelo então governo. O documento *Proposta em Discussão: Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*, produzido pelo Ministério da Educação em 2004, demonstra a importância da educação profissional enquanto elemento fundamental para consolidação de um projeto societário, onde

A educação profissional e tecnológica, em termos universais, e no Brasil em particular, reveste-se cada vez mais de importância como elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na

sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica. Suas dimensões, quer em termos conceituais, quer em suas práticas, são amplas e complexas, não se restringindo, portanto, a uma compreensão linear, que apenas treina o cidadão para a empregabilidade, nem a uma visão reducionista, que objetiva simplesmente preparar o trabalhador para executar tarefas instrumentais. No entanto, a questão fundamental da educação profissional e tecnológica envolve necessariamente o estreito vínculo com o contexto maior da educação, circunscrita aos caminhos históricos percorridos por nossa sociedade (BRASIL, 2004, p. 7).

Correlato, a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, alterou a LDB de 1996 e definiu, em seu Artigo 39, que “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008a). Assim, a “educação profissional”, como constava na LDB de 1996, passa a ser chamada de educação profissional e tecnológica (EPT), buscando integrar as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Assim, também na vigência do governo Lula, em 2008 são criados os Institutos Federais, instituídos através da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, que serão discutidos na seção posterior.

Dessa forma, o documento estabelece a Educação Profissional e Tecnológica como componente essencial na formação dos cidadãos. Nesse sentido, proporciona a compreensão das bases científicas da sociedade e, também, dos processos políticos, entendendo a tecnologia em suas relações de poder sócio-históricas e culturais. Escott e Moraes (2012) afirmam, nesse contexto, que

A educação, portanto, despontaria como processo mediador que relaciona a base cognitiva com a estrutura material da sociedade, evitando o erro histórico de se transformar em mercadoria e de considerar a educação profissional e tecnológica como adestramento ou treinamento. Seria esse finalmente o caminho para superar a dualidade entre formação intelectualizada e formação instrumental? Seriam os Institutos Federais o lócus de construção de possibilidades de mudanças, de rupturas com a racionalidade instrumental? (ESCOTT; MORAES, 2012)

Nesse contexto de ampliação da formação profissional, consolidação das políticas trazidas pelo governo Lula da Silva e conformação com as demandas da reestruturação produtiva, as mudanças na legislação seguiam. Assim, buscando expandir a oferta da educação profissional e tecnológica no Brasil, foi instituído, em 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. O Pronatec tinha como objetivos:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011).

Para Silva, Moura e Souza (2018) o Programa se vincula a duas funções condicionantes à manutenção do Estado capitalista: a de acumulação, visando manter ou criar condições necessárias para acumulação do capital e desenvolvimento de empresas privadas, e a de legitimação, direcionada no sentido de manter a harmonia social a partir do oferecimento de uma educação mínima aos pobres.

Uma das iniciativas dentro do Pronatec, é o MedioTec. Tendo iniciado em 2017,

O MedioTec é uma das principais ações recentes relacionadas à educação – por parte do Governo Federal. A ideia é que o programa funciona como uma espécie de extensão do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). A ideia é que o programa faça parte de uma formação técnica e profissional de maneira concomitante aos ensinos básicos de ensino médio – em tempo integral. O programa deve ser realizado em conjunto com instituições privadas e públicas de ensino médio e as oportunidades que vão surgir através do MedioTec levarão em conta todo o mapeamento feito de acordo com as necessidades de regiões específicas – e suas rendas e posições no mercado de trabalho (MEDIOTEC, 2017).

Vale ressaltar, bem como Silva, Moura e Souza (2018), que a dimensão da parceria público-privada se encaminha no sentido da privatização da educação, onde boa parte dos recursos do Pronatec são transferidos a instituições privadas. Sendo assim, o Programa tem se dirigido ao benefício de empresas privadas, agindo diretamente no favorecimento da acumulação capitalista (SILVA; MOURA; SOUZA, 2018).

Paralela ao MedioTec, tivemos também a aprovação da Reforma do Ensino Médio em 2017 - objeto de estudo do presente trabalho que será aprofundada adiante. Segundo Silva, Moura e Souza (2018, p. 204) a Reforma do Ensino Médio tem seus fundamentos “ancorados nas bases do Pronatec, e não é à toa que o Programa, com o MedioTec, está sendo anunciado pelo Governo como uma tentativa de se acelerar o processo de mudanças da Lei nº 13.415/2017”. Assim, para os autores Silva, Moura e Souza (2018), a educação profissional no Brasil, haja vista o Pronatec e a Reforma do Ensino Médio, tem se configurado de modo a

atender à lógica mundial, em que a educação, assim como as outras dimensões da vida social, se tornam mercadorias diante do capital.

Como política mais recente direcionada à EPT, tivemos, por meio do Ministério da Educação em conjunto com o Conselho Nacional de Educação, a publicação da Resolução Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Segundo a Resolução,

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (BRASIL, 2021a).

Um fato importante a ser observado na Resolução é o Artigo 5, que dispõe que “Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica podem ser organizados por itinerários formativos, observadas as orientações oriundas dos eixos tecnológicos” (BRASIL, 2021a), uma vez que a expressão “itinerários formativos” é a mesma utilizada na Reforma do Ensino Médio e em sua complementação dada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Assim, vemos que a atual política da ETP no Brasil tem sido voltada à adequação dessa modalidade de ensino à Reforma do Ensino Médio de 2017, que traz um currículo esvaziado, visando a formação do trabalhador adestrado, sendo esta uma política educacional que atua em conformidade com as exigências e necessidades do sistema capitalista, como veremos a frente.

Nesse contexto, tivemos também a publicação do Parecer CNE/CEB nº 17/2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, pontuou que

O novo formato do Ensino Médio, ditado pela Lei nº 13.415/2017, entretanto, exige maior disposição de parcerias por parte dos sistemas e das instituições públicas e privadas de ensino do país. É preciso aproveitar melhor a estrutura das instituições especializadas em Educação Profissional para que o Ensino Médio, com o itinerário de formação técnica e profissional, possa contribuir para o sucesso do novo Ensino Médio, em termos de qualidade e de expansão (BRASIL, 2020).

A parceria público-privada, também presente em vários documentos, como veremos no capítulo seguinte, aparece como um ponto de grande importância da Reforma. Em paralelo à Reforma, tivemos a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que instituiu o teto dos gastos públicos, retirando recursos das instituições federais, principalmente na rede pública de escolas

técnicas (a mais bem equipada estruturalmente), se constituindo, assim, um gargalo que leva, fatalmente, às empresas e instituições privadas, inclusive o Sistema S.

Dessa forma, distante da ETP cujo objetivo é formar o cidadão para a compreensão das bases científicas da sociedade e sua articulação com processos políticos, bem como concebendo a tecnologia em suas relações de poder sócio-históricas e culturais, a educação profissional e tecnológica no Brasil tem se mantido como instrumento de perpetuação do modo de produção vigente e sendo direcionada, historicamente, aos filhos da classe trabalhadora. Ainda assim, temos a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que resiste ao desmonte estatal e às iniciativas neoliberais, como veremos à frente.

1.3 Os Institutos Federais: uma promessa de educação emancipadora

Os Institutos Federais foram criados através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. A sua criação fez parte do processo que objetivava a concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007.

A Rede é constituída das seguintes instituições: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

A Rede Federal de Educação Profissional teve seus marcos regulatórios ainda na Primeira República brasileira, especificamente, no ano de 1909, instituída pelo Decreto nº 7.566, promulgado pelo presidente Nilo Peçanha, que instituiu as Escolas de Aprendizes Artífices.

A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, visando atender o ensino profissional, em todos os ramos e graus, dando continuidade ao caráter assistencialista e visando a formação dos trabalhadores.

Consequente, o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas,

[...] passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação (BRASIL, 2009).

Posteriormente, no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, sendo elas denominadas Escolas Técnicas Federais. Com isso, as instituições ganharam autonomia didática e de gestão. Consonante, houve um processo de intensificação da formação de técnicos, pois estes se tornaram mão de obra indispensável no contexto de aceleração da industrialização (BRASIL, 2009).

Com a Lei nº 6.545, em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. De acordo com Brasil (2007), essa transformação atribui a essas instituições o encargo de formar engenheiros de operação e tecnólogos.

Mais tarde, esse processo foi expandido para as demais Escolas Técnicas Federais. A Lei nº 8.948, de 8 de dezembro 1994, que dispunha sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, iniciou, gradativamente, a transformação as Escolas Técnicas Federais e das Escolas Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). A mudança ocorreu por meio de decretos específicos a cada instituição e a partir de critérios definidos pelo Ministério da Educação, “levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro” (BRASIL, 2009).

Em 18 de novembro de 2005, através da Lei nº 11.195, aconteceu o início da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, levando à construção de 64 novas unidades da instituição. Nesse mesmo ano, também houve a transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, tornando-se a primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no país.

A segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi lançada em 2007, objetivando entregar 150 novas unidades de ensino à população, totalizando 354 unidades até o final do ano de 2010, abrangendo todas as regiões do país e oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, definidos em conformidade com as necessidades de desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2009).

Concomitante, houve a publicação do Decreto nº 6.095, de abril de 2007, que estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, que culminaram na criação dos Institutos Federais.

Seguidamente, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) coloca como missão, que o IFET⁴ deve

[...] no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão (HADDAD, 2008, p.18).

Assim, em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, instituindo 38 IFs, a Universidade Federal do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Dessa forma, antigos Centros Federais de Educação Tecnológica se transformaram em Institutos Federais, exceto os CEFET's Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, e o de Minas Gerais, que permaneceram vinculadas ao Ministério da Educação como entidades autárquicas, “configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica” (BRASIL, 2008b). Segundo Otranto (2010), as unidades de ensino optaram por continuar no modelo anterior pois buscam a transformação de suas instituições em Universidade Tecnológica.

A Lei nº 11.892/2008 foi instituída no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT). Como coloca Souza (2017), a ascensão do Governo Lula representou uma possibilidade de atendimento das demandas da classe trabalhadora, da esquerda acadêmica e para outros que vislumbravam o rompimento com a lógica liberal implementada anteriormente. Apesar da abertura do horizonte de possibilidades, as alianças realizadas com o empresariado e o atendimento às demandas do capital não permitiram que o então Governo lograsse o rompimento com a lógica neoliberal já instaurada.

Os Institutos Federais têm como uma de suas finalidades “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (BRASIL, 2008b, p. 1). Desse modo, percebe-se que os cursos oferecidos se alinham às demandas do mercado, do mundo do trabalho e da sociedade em que se inserem.

⁴ Utilizamos sigla IFET, não oficial, pois a mesma foi utilizada pelo autor no documento citado.

Assim, os Institutos Federais emergem como “autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária” (PACHECO, 2018, p. 16). Nesse sentido, segundo o autor, as instituições devem se manter alinhadas a um projeto de sociedade, compondo parte das políticas que visem a prevalência do bem-estar social sobre os demais interesses.

Os Institutos Federais, tendo em vista sua proposta político-pedagógica, ofertam a educação básica, essencialmente através do ensino médio integrado à educação; o ensino técnico em geral (concomitante e subsequente); graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado; programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* e, também, devem assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores (BRASIL, 2008b). Nesse cenário, Pacheco (2018) afirma a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições são dadas através da transversalidade e da verticalização. Para o autor,

A transversalidade, entendida como forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, diz respeito principalmente ao diálogo educação e tecnologia. A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais. [...] A verticalização, por seu turno, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica (PACHECO, 2018, p.20-21).

Nesse processo, a verticalização é amparada pela transversalidade na medida em que a segunda toma as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como vetores ao escolher e organizar os conteúdos, os métodos e a ação pedagógica (PACHECO, 2018). Conforme discute o autor, a compreensão dessa forma de organização da educação profissional e tecnológica proporciona a revelação das multifaces do processo educativo ao passo que também possibilita a inter-relação entre os saberes, viabilizando, assim, um tratamento mais adequado à natureza da ciência – multi e interdisciplinar.

Nesse sentido, segundo Pacheco (2018),

o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e

de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (PACHECO, 2018, p. 16).

Contudo, apesar de se tratar de um projeto progressista que visa a transformação social, conforme colocado por Pacheco (2018), Otranto (2010) aponta que a criação dos Institutos Federais segue a linha do modelo educacional que vem sendo implantado na América Latina a partir de incentivos do Banco Mundial, e que

Na proposta político-educacional-financeira do Banco Mundial de criação de instituições de educação superior que tenham custos inferiores aos das universidades, no que se refere aos cursos superiores técnicos, ganha especial destaque a alegação de que estes cursos seriam mais flexíveis, portanto, mais integrados ao sistema produtivo, e de menor custo que o universitário tradicional. São ideias que, no Brasil, contam com o incentivo e a anuência dos planejadores da educação, que vêm consolidando esse modelo através de instrumentos legais (OTRANTO, 2010, p.14).

Da mesma forma, segundo a autora, torna-se evidente a motivação pela qual o MEC não incentivou, e até mesmo impediu, a transformação de outros CEFETs em universidades tecnológicas, uma vez que a atuação de universidades similares às federais não são prioridades nas políticas direcionadas à educação profissional técnica e tecnológica propostas atualmente. À vista disso,

A forma como está estruturado o IFET prevê otimização dos custos, e total controle da nova instituição, o que pode acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do mercado, que deve ser fiscalizado desde já pelos docentes, discentes e técnicos dos Institutos Federais (OTRANTO, 2010, p. 15).

Assim, tendo reconhecido o papel e a importância dos Institutos Federais em sua nova institucionalidade, se faz necessário ponderar que a instituição “é um exemplo do ‘pacto nacional’ e da ‘submissão consentida’, no campo da educação profissional” (OTRANTO, 2010, p.19). Nesses moldes, a EPT torna-se parte de um processo amplo de reprodução do atual modo de produção, sendo submetida e atendendo aos interesses do capital.

Entretanto, não se pode deixar de acompanhar a expansão da Rede, analisando as necessidades que os cursos têm buscado atender em determinadas sociedades; se essa expansão vinha da ampliação no quadro de professores e servidores; de estrutura física adequada, entre outros aspectos (OTRANTO, 2010). Ademais, ratifica a autora, é necessário averiguar também se as promessas estão se cumprindo, pois apenas a análise conjuntural poderá possibilitar avaliar

e compreender se a atual política tem contribuído, de fato, para uma expansão da educação profissional brasileira com qualidade socialmente referenciada.

1.3.1 O Ensino Médio Integrado

Das modalidades ofertadas pelos Institutos Federais, a que nos interessou nesta pesquisa foi o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O debate acerca do Ensino Médio Integrado remonta à década de 1980. Frigotto, Ciavatta, Ramos (2010) assinalam que a discussão se pautava na possibilidade de se construir uma educação básica que permitisse superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e, assim, naquele momento, o conceito de politecnicidade começa a compor a discussão acerca da educação brasileira.

Nesse sentido, após a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, em que a possibilidade do ensino médio integrado, impedida por meio do Decreto nº 2.208/1997 retornava, foi publicado em 2007, pelo Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, o documento base do Ensino Médio Integrado no Brasil, intitulado *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. O documento tem como objetivo explicitar os princípios e diretrizes dessa modalidade de ensino, contextualizando os embates existentes na proposta de formação integral do trabalhador (apresentada no Decreto nº 5.154/2004), indicando os pressupostos necessários para concretização desse ensino e os fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado.

Segundo o documento, o Ensino Integrado expressa, em seu sentido filosófico, uma concepção de formação humana que se baseia na integração de todas as dimensões da vida ao processo produtivo, com o objetivo de formar o sujeito omnilateral. Por omnilateral, compreendemos, conforme Manacorda,

Adjetivo-advérbio *allseitig*, que eu sempre traduzi literalmente como “*allseitig*”/omnilateralmente, voltará repetidamente e com força nos textos de Marx, para ilustrar de modo original aquele ideal formativo que já em Platão se apresentava – a seu modo e contra sua própria tese da unilateralidade do ser humano – como o ideal do homem completo (MANACORDA, 2011, p. 8).

Nesse sentido, as dimensões tratadas pelo documento

[...] são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço

das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2007).

Assim, na perspectiva do documento, vemos o sentido de o Ensino Médio Integrado aparecer como instrumento capaz de formar o homem completo, se revelando de forma congênere ao conceito de politecnia.

O conceito de politecnia se apresenta de forma controversa na literatura sobre o tema. Manacorda, baseado em seus estudos sobre Marx, prefere se referir à temática utilizando-se do termo educação tecnológica, esclarecendo que

Marx não entende uma instrução profissional pensada para os fins imediatos da indústria, como proposta de um ensino subalterno para as camadas populares, distinta daquela desinteressada para as camadas superiores, mas tem em mente algo diferente e mais humano: ensino formativo, cultural, entendido como união da ciência e da técnica, aos fins do homem, para todos os seres humanos, sem distinção de classe. [...] precisa de uma educação que incorpore instrução tecnológica, teórica e prática, finalmente total, do homem realmente completo, não mais, platonicamente voltada só para completar a formação cultural, mas, para todas as formas da atividade humana, visando o homem onilateral (MANACORDA, 2011, p. 10).

Por outro lado, Saviani (2007, p. 161) se apropria do termo politecnia, que em sua compreensão seria a “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” e, nessa perspectiva, o Ensino Médio envolveria

[...] 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. [...] Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2007, p. 161).

Assim, perceber-se-á que, não obstante a divergência conceitual sobre o tema, apesar de o ensino integrado ser oferecido pelas instituições federais e ser defendido por alguns autores como um caminho para a educação politécnica, a exemplo do documento do MEC citado acima, ou tecnológica, que vise a formação integral, pois articula cultura geral e o ensino profissional, os Institutos Federais caminham distantes dessa lógica na medida com que a educação profissional acontece de forma independente à educação geral. Nas entrevistas realizadas com os professores das instituições, às quais nos aprofundaremos no último capítulo desta dissertação, vemos que há pouca ou nenhuma integração, conforme a fala de Janete, uma das professoras entrevistadas: “É integrado só no nome. O Ensino Médio Técnico Integrado, ele

tem pouquíssima ou quase nenhuma integração, sabe. É os professores da propedêutica de um lado, professores da área técnica de outro, nem nós da área técnica conseguimos nos integrar”.

Conforme Ciavatta e Ramos (2011) apontam, a educação integrada, no Brasil, assume o caráter profissionalizante por duas razões fundamentais:

A primeira é de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica.

A segunda refere-se ao caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas práticas (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 32).

Assim, bem como vimos ao longo deste capítulo, a educação e, nesse caso, o ensino integrado reverberam as condições históricas da sociedade brasileira em seus aspectos econômicos e sociais. Contudo, como vemos em Frigotto (2018), o ensino médio integrado, imperfeito política e conceitualmente, pode vir a se constituir uma modalidade e espaço de travessia para os jovens da classe trabalhadora que possuem pressa, uma vez que se torna uma necessidade vital, de se integrar no processo produtivo de maneira digna. Assim, conforme o autor, para que o ensino médio integrado seja, de fato, uma travessia e não algo permanente, é necessário é entendê-lo como algo transitório e permanecer defendendo universalização do ensino médio politécnico e que este tenha

[...] um triplo sentido contrário ao que tem sido pensado para o ensino médio para os trabalhadores: a materialidade de um tempo mais longo (quatro anos) e não a famosa tese da aceleração ou suplência; apoiar-se numa concepção filosófica e epistemológica que permita uma formação integrada e integral ao longo dos quatro anos; e, como consequência, não ter a natureza profissionalizante *stricto sensu* e sim uma vinculação mais imediata com a compreensão do sistema produtivo em suas múltiplas formas e as bases científicas, técnicas, sociais, políticas e culturais que permitam entender e operar no seu interior não como trabalhador adestrado, mas como sujeito humano emancipado (FRIGOTTO, 2018, p. 58).

Dessa forma, não obstante os aspectos positivos relacionados à oferta do ensino integrado para a classe trabalhadora, dadas às condições inerentes à sociedade capitalista, é imprescindível que nos mantenhamos na defesa de um projeto de educação que busque, para além da formação que vise o exercício de uma determinada profissão, formar um cidadão emancipado integralmente.

Isto posto, pensando nos Institutos Federais e as possíveis consequências da Reforma do Ensino Médio, faz-se necessário reconhecer que, como aponta Ferreti,

A Lei 13.415 pode ser interpretada, nesse sentido, como uma ação e proposição de afirmação da busca de hegemonia, no campo educacional, pelos setores da burguesia da sociedade capitalista brasileira, em contraposição às de caráter contra-hegemônico, representadas pelas tentativas, formuladas no decorrer do primeiro governo Lula, de instituir no país uma educação de caráter integrado e integral (cf. Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005), tendo por referência as proposições de Gramsci a respeito da escola unitária, relativa, no caso brasileiro, ao Ensino Médio e à Educação Profissional técnica de nível médio (FERRETI, 2018, p. 34).

Dessa forma, a Reforma do Ensino Médio, para além de seus inúmeros problemas, podem afetar o modelo de ensino ofertado pelos Institutos Federais. Assim, esta pesquisa busca compreender como a Reforma será implementada nessas instituições e em qual intensidade seus problemas podem afetar o Ensino Médio oferecido por elas.

Por fim, compreendemos que, no debate sobre a educação brasileira, não devemos ocultar, e aqui utilizando das ideias de Frigotto (2018), a opção da classe dominante brasileira pela sua inserção consentida e subordinada ao grande capital e a subalternidade do nosso país na divisão internacional do trabalho, cujo reflexo é a formação para o trabalho simples e suas relações de classe internas e mundiais.

Nesses termos, ainda dialogando com o autor, uma sociedade fundada na desigualdade e que se alimenta dela, para além da necessidade de universalidade da educação básica, necessita também que esta educação se mantenha diferenciada e dual. Esses são aspectos que podemos observar na análise da história da educação no Brasil, como foi colocado brevemente ao longo deste capítulo, onde se constitui uma educação dualista, que separa o trabalho manual do trabalho intelectual, conformando escolas distintas para as diferentes classes sociais.

Assim, compreendendo o papel do capital e seus agentes na consolidação e fortalecimento da dualidade histórica presente na educação brasileira, no próximo capítulo analisaremos as orientações de um importante ator nesse processo: o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

CAPÍTULO II: O BID E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, analisaremos a atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e suas orientações direcionadas à educação dos países da América Latina e, mais notadamente, como essas diretrizes reverberam nas políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil.

O interesse em estudar as relações entre o BID e o Ensino Médio parte de estudos anteriores realizados por Mello (2020), respaldada por estudos de outros pesquisadores, como Pereira (2009), Castro (2014), Farias (2014), entre outros, em que a autora confirma que o Banco é a organização internacional que orienta projetos para o Ensino Secundário na América Latina. Assim, se faz notória a importância de compreender as inferências desse operador do capital no Ensino Médio brasileiro, bem como se suas orientações aparecem nas políticas voltadas para essa etapa do ensino, sendo o objeto dessa pesquisa – a Lei nº 13.415/2017 – a política mais recente.

Sendo assim, nas próximas seções deste capítulo trataremos brevemente da história do BID e sua caracterização enquanto organização internacional, buscando entender a atuação do Banco nas políticas educacionais no Brasil. Para tanto, analisaremos o documento *Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina* (BASSI *et al.*, 2012), de forma a compreender as contradições existentes nas orientações voltadas para a educação dos países latino-americanos. Por fim, buscamos identificar as propostas do BID presentes na Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio.

2.1 O BID: breve histórico

De antemão, faz-se necessário pontuar que a análise aqui empreendida, sobre o BID e sua caracterização, é realizada de forma breve, haja vista que esta foi processada de maneira minuciosa em estudos anteriores, nomeadamente Scherma (2007), Pereira (2009), Castro (2014), Farias (2014) e Mello (2020). Assim, buscamos contextualizar o Banco visando compreender sua atuação enquanto agente orientador de políticas educacionais na América Latina. Isto posto, passamos à nossa análise.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento, fundado em 1959, é uma organização internacional que se direciona especificamente ao desenvolvimento da América Latina e do Caribe. Segundo Seitenfus, organizações internacionais, como o BID é caracterizado,

são associações voluntárias de Estados que podem ser definidas da seguinte forma: trata-se de uma sociedade entre Estados, constituída através de um Tratado, com a finalidade de buscar interesses comuns através de uma permanente cooperação entre seus membros. O artigo 2º, § 6º, da Carta das Nações Unidas ressalta o voluntarismo desta participação, pois a ONU não pode impor sua autoridade a um Estado que não a compõe (SEITENFUS, 2008, p. 32-33, grifos do autor).

Assim, por iniciativa do governo brasileiro, na vigência do Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), o BID foi criado sendo fruto das reivindicações dos países latino-americanos e tem sua estrutura baseada na experiência do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), componente do Grupo Banco Mundial (BM) (SEITENFUS, 2008). Segundo Scherma (2007), a criação de um banco multilateral americano, de modo a ser complementar ao Banco Mundial, era uma das maiores aspirações brasileiras, bem como dos países latino-americanos, pois havia o entendimento que o Banco Mundial negligenciou a região após o fim da Segunda Guerra, focalizando seus esforços em outras áreas.

Haja vista o conturbado contexto brasileiro anterior ao Governo Juscelino Kubitschek – crise fiscal e cambial e descontrole da inflação, frutos de uma economia essencialmente agrária cujo principal produto era o café – a industrialização seria o meio empreendido pelo presidente para reverter o cenário (SCHERMA, 2007). Contudo, conforme Scherma (2007), o país não tinha estrutura financeira que lhe permitisse a realização dessas mudanças estruturais, o que significava a necessidade de recorrer a fontes externas de financiamento, tais como mecanismos de atração de Investimentos Diretos Estrangeiros (IDE's) e atração de empréstimos internacionais. Assim, “se iniciou um processo de busca, no meio externo, pelos recursos e tecnologia que seriam essenciais à consecução dos objetivos internos” (SCHERMA, 2007, p. 42).

No período que se seguiu ao fim da Segunda Guerra, os Estados Unidos se concentraram na reconstrução dos países europeus no Pós-Guerra. Somado a isso, a então baixa qualidade de vida nos países latino-americanos, resultado do subdesenvolvimento econômico-social, favoreceu o surgimento de um forte sentimento anti-EUA na região (SCHERMA, 2007). Nesse contexto, Juscelino Kubitschek, beneficiando-se do declínio da relação entre os EUA e a América Latina, empreende a Operação Pan-Americana⁵, em 1958, enviando uma carta ao então presidente dos EUA, Dwight Eisenhower, de forma a alertá-lo sobre o desgaste na conjuntura política Norte-Sul (SCHERMA, 2007). Conforme afirma o autor, o presidente

⁵ Ver mais em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/operacao-pan-americana-opa>. Acesso em: 30 ago. 2021.

brasileiro lançou mão da pauta comunista (fortemente combatida pelo governo estadunidense) para chamar atenção ao perigo da penetração de “ideologias estranhas” na América Latina, considerando o avanço comunista devido ao fato de que os países latinos não estavam recebendo ajuda necessária para superar o subdesenvolvimento econômico. Ademais, a carta assinalava que se o apoio político dos latino-americanos fosse convertido em ajuda econômica, o pan-americanismo ganharia verdadeira força.

A Conferência Econômica Interamericana, realizada em 1954, talvez tenha sido, segundo Scherma (2007), o marco mais importante na construção de um futuro banco voltado para a América Latina, esta também ficou conhecida como reunião do Quitandinha. A ideia de que um banco regional seria fundamental para o desenvolvimento dos países latino-americanos saiu fortalecida e, em julho de 1955, a comissão técnica formada na reunião apresentou um anteprojeto de criação do organismo almejado. Contudo, a participação dos Estados Unidos era o grande gargalo da concretização do projeto, tendo em vista que os países latino-americanos sabiam que, para criação de uma instituição com reputação e verdadeiramente fonte de recursos, era imprescindível a participação da maior economia americana (SCHERMA, 2007).

Dessa forma, com o caminhar da Operação Pan-Americana, logra-se a visita secretário de Estado norte americano John Foster Dulles ao Brasil, em agosto de 1958, com o objetivo de discutir o fortalecimento da comunidade interamericana (SCHERMA, 2007). Como salienta Scherma (2007), seguem-se outras visitas de autoridades estadunidenses e, em setembro de 1958, durante reunião dos Ministros das Relações Exteriores da Organização dos Estados Americanos (OEA) cria-se uma comissão de 21 membros que se tornam encarregados de pensar o projeto e proposições para que a iniciativa se concretizasse, esta comissão inicia seus trabalhos em janeiro de 1959. Assim nasce a proposta para a criação do Banco Interamericano de Desenvolvimento, que se materializa em sua fundação em 8 de abril de 1959.

Nesse sentido, vemos em Seitenfus (2008) que o Banco se consolidou como uma organização internacional que tem como principal objetivo estimular o crescimento econômico dos Estados que dele fazem parte, utilizando-se da concessão de empréstimos (a partir de recursos próprios ou capital de origem privada) como meio para alcançar esse fim. À vista disso, o BID é classificado, conforme sua função, como uma organização de gestão, isto é, que presta serviços aos Estados que a compõem, principalmente no âmbito da cooperação financeira e do desenvolvimento, assim como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (SEITENFUS, 2008).

De acordo com Castro (2014), as organizações internacionais de gestão, no que se referem às competências e instrumentos de ações, têm suas atividades focalizadas em setores e

problemas específicos experienciados pelos países membros. A autora, ainda salienta que este tipo de instituição, tal qual o BID, Banco Mundial e FMI, surgiu após o firmamento do acordo de Bretton Woods⁶ “que, por sua vez, buscou eliminar a rivalidade/disputa do velho imperialismo inglês e do emergente domínio estadunidense a fim de determinar as regras do atual sistema financeiro internacional” (p. 25). Dessa forma, o BID e outras importantes organizações internacionais (BM e FMI) surgem no contexto de reconstrução do mundo capitalista no pós Guerra, atuando como instituições mantenedoras e reprodutoras do capital.

A criação do BID contou com a parceria entre 19 países da América Latina e os Estados Unidos. Inicialmente, os Estados-membros que compunham o Banco eram: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela e Estados Unidos. No decurso das décadas seguintes o número de países-membros foi ampliado:

Trinidad e Tobago tornou-se membro em 1967, logo seguido de Barbados (1969), Jamaica (1969), Canadá (1972), Guiana (1976) e Suriname (1980). Os países membros não regionais ou de fora do Hemisfério Ocidental, 16 Estados europeus mais Israel e Japão, tornaram-se membros entre 1976 e 1986. Belize passou a membro em 1992 e a Croácia e Eslovênia aderiram como estados sucessores da Iugoslávia em 1993. A República da Coreia tornou-se um país membro em 2005 e a República Popular da China em 2009 (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2021a).

Atualmente, o BID é composto por 48 Estados-membros. Segundo o *site* da organização, desses, 26 são países classificados membros mutuários (podem realizar empréstimos), sendo eles da América Latina e Caribe, e o restante são membros não mutuários (não podem tomar empréstimos). Os países mutuários, juntos, possuem o maior poder de voto dentro do Banco, pouco mais de 50%. Para Scherma (2007), essa singularidade, de países mutuários e não mutuários, refletem o contexto de criação do BID, em que a instituição surge com o objetivo de atender as demandas do próprio continente e não apenas aos interesses das grandes potências capitalistas.

Os países caracterizados como não mutuários se beneficiam enquanto membros do Banco a partir de aquisições e contratações, haja vista que o fornecimento de bens e serviços aos projetos financiados pelo BID podem ser realizados apenas por países que o compõem. A

⁶ “O objetivo era urgente: reconstruir o capitalismo mundial, a partir de um sistema de regras que regulasse a política econômica internacional. [...] O acordo de Bretton Woods definiu que cada país seria obrigado a manter a taxa de câmbio de sua moeda "congelada" ao dólar, com margem de manobra de cerca de 1%. A moeda norte-americana, por sua vez, estaria ligada ao valor do ouro em uma base fixa” (BARRETO, 2009). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2247:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 27 ago. 2021.

contratação de pessoal necessário também é processada somente com cidadãos dos Estados-membros. Segundo o BID, os membros não mutuários entram com capital e têm poder de voto na Assembleia de Governadores do Banco e Diretoria Executiva de acordo com suas subscrições de capital. Os membros não mutuários são: Estados Unidos, Canadá, Japão, Israel, República da Coreia, República Popular da China; os de origem europeia são: Alemanha, Áustria, Bélgica, Croácia, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Finlândia, França, Itália, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia e Suíça.

Devido a essa estrutura, no que diz respeito à origem dos recursos financeiros, o Banco é definido “como sendo uma instituição transcontinental de apoio ao desenvolvimento, mas americana pelos seus fins” (SEITENFUS, 2008, p. 278), uma vez que se direciona ao atendimento de demandas do continente americano.

De acordo com o BID, o objetivo da instituição é

melhorar a qualidade de vida na América Latina e no Caribe. Ajudamos a melhorar a saúde, a educação e a infraestrutura através do apoio financeiro e técnico aos países que trabalham para reduzir a pobreza e a desigualdade. O nosso objetivo é alcançar o desenvolvimento numa forma sustentável e ecológica. Com uma história que remonta a 1959, somos a principal fonte de financiamento para o desenvolvimento da América Latina e o Caribe. Oferecemos empréstimos, subsídios e cooperação técnica; e realizamos inúmeras pesquisas. Mantemos um forte compromisso de alcançar resultados mensuráveis e os mais elevados padrões de integridade, transparência e rendição de contas (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2021b).

Assim, vemos que para além do apoio financeiro, que se materializa na forma de empréstimos, o Banco atua na cooperação técnica, a qual se realiza através de pesquisas e documentos que projetam suas diretrizes para as áreas que objetivam auxiliar os países latino-americanos. No contexto da nossa pesquisa, o apoio técnico oferecido pelo Banco, materializado no documento *Desconectatos* (2012), é um dos nossos objetos de estudo.

A influência do BID no campo da educação é o enfoque de nossa análise, pois compreendemos, assim como Evangelista (2012), que os documentos e orientações produzidos pelo aparelho de Estado, por organizações multilaterais, agências ou intelectuais, para além de diretrizes educacionais, expressam também interesses, projetam políticas e produzem intervenções na sociedade. Assim, buscar-se-á compreender como as orientações do BID projetam para sociedade e, principalmente, para classe trabalhadora, um modelo de educação que reverbera os interesses dominantes.

Segundo Melgarejo e Shiroma (2019, p.2), “o Brasil é o país com maior número de empréstimos efetivados no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em toda a sua

história: 997 (5,32%) dos 18.750 projetos concluídos”, onde a educação passou a receber um maior número de projetos a partir da década de 1990 (43, cerca de 4,35%, de 966 projetos foram destinados ao país). Também data deste período a criação do PROEP, programa formulado no contexto do atendimento às políticas neoliberais, como mencionado no capítulo anterior.

O foco das ações em desenvolvimento do BID, identificados por Castro (2014), são: primeira infância, juventude em risco e alívio da pobreza. Como afirma Mello (2020), as aproximações do BID para com o Ensino Médio surgem a partir de um desses focos de atuação do Banco, a juventude em risco. Assim, justifica-se a busca pela compreensão desse organismo internacional enquanto orientador de políticas educacionais para a última etapa da educação básica.

Destarte, para além, entendemos o BID como um agente do capital que, apesar de ter sua origem voltada para o atendimento das demandas da América Latina, reproduz e mantém os interesses dos países do centro do capital, corroborando para manutenção da condição subalterna historicamente vivenciada pelos países latino-americanos.

2.2 Desconectados: orientações para conexão entre capital e trabalho

Posto a breve contextualização do BID, passamos à análise do documento *Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina*, produzido pelo Banco e publicado em 2012. Primeiramente, é importante situar o documento a partir de seus autores e objetivos.

Desconectados é um livro produzido por quatro autores vinculados ao Banco e/ou aos seus interesses. A primeira autora é Marina Bassi, Doutora em Economia pela Universidade Federal da Califórnia, Los Angeles (UCLA), e no momento da publicação era especialista da Divisão de Educação do BID; atualmente é economista sênior (em educação) do Banco Mundial. Como segundo autor, o documento traz o especialista pesquisador do Departamento de Pesquisa do BID, Matías Busso, Doutor em Economia pela Universidade de Michigan. Sérgio Urzúa, terceiro autor, é professor do Departamento de Economia da Universidade de Maryland e Doutor em Economia pela Universidade de Chicago - instituição na qual seus professores deram origem à denominada Escola de Chicago, sendo uma escola de pensamento econômico pautada no livre mercado. Por fim, temos o autor Jaime Vargas, que no então momento da publicação era assessor sênior de operações da vice-presidência executiva do BID, é Mestre em Economia pela Universidade de Georgetown e também possui Mestrado em Administração Pública pela Universidade de Harvard.

Compreender a origem acadêmica dos autores se faz importante, dado que seus trabalhos (assim como os trabalhos de todos os estudiosos e pesquisadores) refletem seus interesses e posicionamentos diante da realidade social. A presença de economistas e ausência de educadores na formulação de orientações para educação evidencia, também, o tipo de educação que o BID visa reproduzir na América Latina e Caribe. Assim, veremos que grande parte do que é exposto no documento reflete os interesses dos países centrais do capitalismo e são levantados a partir de seus pesquisadores que, juntos, corroboram na manutenção do *status quo*.

Nesse sentido, *Desconectados* traz, a partir de pesquisas realizadas pelo BID, considerações acerca das trajetórias e habilidades dos jovens do Chile e da Argentina, e sobre as habilidades requeridas por empresas da Argentina, Brasil e Chile, em que “verificou-se que existe uma lacuna entre o que as escolas formam e o que o mercado exige atualmente daqueles jovens que se vinculam ao mercado de trabalho após a conclusão do ensino médio” (BASSI *et al.*, p. xiv). Assim, segundo os autores,

As cifras indicam que, embora a região esteja diminuindo as diferenças no caminho de acesso à educação frente às economias desenvolvidas, mantém discrepâncias alarmantes em relação a sua qualidade — medida por resultados de testes internacionais — e ao domínio de conhecimentos básicos (BASSI *et al.*, 2012, p. 2).

A expansão da educação, mencionada pelos autores, faz parte do processo ocorrido no Brasil a partir da década de 1990, no qual a expansão da oferta não veio acompanhada da qualidade da educação oferecida às camadas populares que então passaram a frequentar os sistemas escolares. Contudo, o que não é apontado pelos autores é o contexto dessa expansão, processada no âmbito das políticas neoliberais difundidas no mesmo período, onde a educação é ofertada minimamente para formar um trabalhador que atenda, também minimamente, as demandas do mercado.

Assim, os autores afirmam que

A partir dessas descobertas, fica claro que o sistema educacional precisa melhorar seu desempenho. Como toda boa investigação, este livro oferece pistas e identifica pontos de interesse para estudos futuros que abordem de modo preciso questões como as mudanças que deveriam ser feitas nos sistemas educacionais para que possam melhorar seu rendimento (BASSI *et al.*, 2012, p. vxii).

Dessa forma, ao identificar as lacunas entre o que é ensinado nas escolas e o mercado, o Banco assume a postura de orientador da educação nos países latino-americanos, haja vista que

Em sua qualidade de organismo de apoio técnico ao desenvolvimento da região, é responsabilidade do Banco Interamericano de Desenvolvimento dar uma contribuição a esse processo de transformação da escola para responder às exigências atuais. A nova informação consignada neste livro constitui um aporte para iniciar um debate claro, aberto e inadiável, se quisermos que os jovens tenham um desempenho bem-sucedido no mercado de trabalho, na sociedade em geral e em um mundo competitivo e globalizado (BASSI *et al.*, 2012, p. 13).

Tal conduta do Banco é reafirmada em diversos momentos no documento, em que segundo a instituição cabe ao BID

[...] contribuir para que os responsáveis pela formulação de políticas empreendam esforços voltados para projetar estratégias educacionais novas que incorporem essas descobertas, com a finalidade de garantir que nossos jovens possam vincular-se com sucesso à esfera produtiva, possuindo as habilidades que ela demanda (BASSI *et al.*, 2012, p. xiv).

Um dos caminhos apontados pelo documento como forma de solucionar a brecha de conhecimentos identificada nos jovens latino-americanos é o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e, nesse sentido, o livro “busca oferecer ideias sobre o tipo de políticas que podem favorecer seu fortalecimento, a fim assegurar um melhor desempenho dos jovens no mundo do trabalho e, portanto, uma qualidade de vida melhor para a população” (BASSI *et al.*, 2012, p. 81). Como veremos à frente, as habilidades socioemocionais são aquelas ligadas ao comportamento do indivíduo e, segundo as pesquisas realizadas pelo BID, são as mais requeridas pelo mercado de trabalho.

Dessarte, segundo Bassi *et al.* (2012, p. xvi) “Desconectados trata do futuro, dos jovens cujos esforços e trajetórias no mercado de trabalho impulsionarão o sucesso ou o fracasso de suas economias e sociedades”. Da mesma forma, os autores buscam evidenciar “elementos que orientem as melhorias do sistema educacional, principalmente no que se refere à oportunidade que o ensino médio possa oferecer para afetar as trajetórias posteriores daqueles jovens que procurarão seu primeiro emprego ao concluir seus estudos desse nível” (BASSI *et al.*, 2012, p. 13). Dessa forma, o Banco reafirma sua posição de orientador das políticas nos países latino-americanos através de suas produções técnicas que consolidam e perpetuam a ordem capitalista, como analisaremos em breve.

De antemão, ressaltamos que as discussões aqui apresentadas foram iniciadas anteriormente, de maneira breve, em Silva e Hollerbach (2021), trabalho no qual analisamos o documento *La brecha de habilidades Adolescentes en la fuerza laboral*, que compôs a edição Janeiro-Abril de 2012 do periódico IDEA (Ideas para el Desarrollo en las Américas),

manuscrito que se baseia nos resultados divulgados pelo livro *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina* - nosso objeto de estudo. Neste trabalho preliminar, a análise se fundamentou em três categorias: responsabilização do sistema educacional e do trabalho docente; avaliações; e Educação Profissional (ensino técnico). Agora, no presente estudo, nossa discussão se estabelece através de quatro categorias: responsabilização dos sistemas escolares e do trabalho docente; avaliação; empregabilidade; e o ensino técnico-profissionalizante. Sendo assim, a seguir são apresentadas as análises e discussões encontradas ao longo da investigação.

2.1.1 Responsabilização dos sistemas escolares e do trabalho docente

Ao tratar da lacuna de habilidades existente entre os jovens da América Latina, os autores de *Desconectados* levantam hipóteses acerca de sua causa, em que um de seus argumentos é fundamentado na responsabilização e culpabilização dos sistemas educacionais da região. Sendo assim, neste tópico discutiremos as questões levantadas no documento, buscando compreender e situar as orientações do BID no contexto dos países da região.

O principal eixo que fundamenta a tese de Bassi *et al.* (2012) está relacionado à expansão da educação na América Latina, que não veio acompanhada da qualidade, como já mencionado anteriormente. Assim, segundo os autores,

Frente aos desafios de um mercado de trabalho instável e competitivo, os indicadores do estado atual da educação na América Latina apontam para direções opostas: embora a capacidade de incorporar estudantes ao sistema educacional tenha aumentado de maneira substancial, o mesmo não se pode dizer de sua capacidade de retê-los e desenvolver neles habilidades e qualificações que os ajudem a entrar com sucesso no mercado de trabalho. Quando se compara essa situação com a evidência proveniente de países de outras regiões, observa-se que, embora a lacuna de cobertura tenha diminuído, a de habilidades e qualificações aumenta. É por isso que a região enfrenta um sério risco de gerar um atraso cumulativo em matéria de educação em comparação com uma boa parte do resto do mundo (BASSI *et al.*, 2012, p. 50).

A problemática envolvendo o argumento levantado pelos autores se concretiza na falta de análise conjuntural da questão, que reflete o contexto das políticas neoliberais implementadas a partir dos anos 1990. Como vimos no primeiro capítulo desta dissertação, em Guimarães (2015) e Nosella (2008), a democratização da educação, no caso brasileiro, que se materializa com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), se deu através de uma educação subordinada a princípios mercadológicos, ofertadas às camadas populares e esvaziada da qualidade. Esse processo se

deu com objetivo de formar trabalhadores minimamente qualificados, sendo assim, é fruto da lógica capitalista, atendendo às orientações das organizações internacionais, onde o BID está inserido. Dessa forma, vemos as produções do Banco questionarem problemas que foram gerados por políticas nas quais os próprios embasaram e propagaram.

Consoante, os autores apontam que houve aumento do investimento em educação na região, mas que esses não lograram resultados concretos no que diz respeito à formação dos jovens. Afirmam que,

Em outras palavras, esses investimentos contribuíram para aumentar o acesso à educação na região, mas não conseguiram impedir que se registrassem enormes taxas de evasão escolar entre os que entram no ensino médio. Isso também poderia sugerir um desequilíbrio entre as políticas educacionais que privilegiaram o financiamento de insumos (infraestrutura e salários dos docentes) e aquelas que insistem em resultados concretos, como as taxas de conclusão do ensino médio, por exemplo. O fato de que somente a metade dos jovens da região consiga completar o ensino médio cria, além do mais, uma enorme interrogação sobre a capacidade competitiva dos países da América Latina quanto a prepará-los para confrontar os desafios de uma sociedade globalizada (BASSI *et al.*, p. 54).

Como vemos, a preocupação dos autores em relação à educação é que ela atenda aos imperativos do mercado. A ideia de educação como possibilidade de formar sujeitos livres e conscientes de seu lugar no mundo, situados num contexto histórico e social, não faz parte da cartilha proposta pelo BID. Sua preocupação é formar trabalhadores que atendam as demandas das empresas.

Segundo Bassi *et al.* (2012), como apontado anteriormente, o problema dos baixos índices de retorno da educação na América Latina se deve ao descompasso entre o que requerem as empresas e o que as escolas oferecem aos alunos. A partir das pesquisas realizadas pelo Banco, são sugeridos três temas, considerados chave, que os responsáveis por elaborar políticas públicas deverão ponderar ao momento de formular políticas que objetivem fechar a brecha entre o sistema educacional e o mercado de trabalho, sendo eles:

- o descompasso entre a oferta e a demanda de habilidades sugere a existência de uma profunda dissociação da escola em relação ao seu meio, em particular perante o sistema produtivo;
- os principais agentes envolvidos (alunos, pais, docentes, diretores e funcionários responsáveis pela formulação de políticas) carecem de informação sobre o tipo de habilidades e capacidades demandadas pelo mercado, e o sistema educacional tampouco gera a informação necessária sobre as habilidades que estão sendo formadas na escola, já que seu sistema de avaliação se concentra exclusivamente na medição de conhecimentos acadêmicos;
- a produção inadequada das habilidades cognitivas e socioemocionais para as quais existe demanda parece obedecer em parte à preparação pouco adequada dos próprios professores e à falta de incentivos que recompensem sua formação (BASSI *et al.*, 2012, p. 174).

Nos concentraremos, nesse momento, no que diz respeito à responsabilização do sistema educacional e dos docentes que, segundo o documento, estão desconectados de seu meio e despreparados para atender e produzir as habilidades necessárias no Ensino Médio ofertado aos jovens da região. Como vemos em Evangelista (2017, p. 6) a década de 1990 e os anos 2000 foram marcadas pela formatação de discursos nocivos aos professores, sendo um deles expresso no “largo procedimento de desqualificação de sua formação e de sua atuação, motivo aparente para um sistema de avaliações cada vez mais extenso e variado”. Podemos enxergar que os autores do documento assumem esse discurso em vários momentos, um deles é a partir de um *boxe* em que se discute, com base na opinião de uma jovem brasileira, chamada Fernanda:

Que o ensino médio é insuficiente para formar um perfil como o descrito acima é algo que Fernanda sentiu na própria pele: “No secundário tudo é básico; ali o fundamental é aprender as matérias, repassá-las, ser aprovado, e os professores não se preocupam com outra coisa. Seria bom que alguns professores do ensino médio atualizassem seus métodos de ensino, pois os que empregam são muito atrasados para os dias de hoje. [...] O professor não está aberto ao diálogo, à explicação; quer fazer tudo rápido. É um sistema que serve para decorar, não para entender ou aprender realmente. E o fato é que uma pessoa entende se presta atenção, se expressa dúvidas. Mas esses professores passam de uma sala de aula para outra, escrevem no quadro-negro e vão embora. E é assim o tempo todo, sempre igual” (BASSI *et al.*, 2012, p. 171).

Essa culpabilização do professorado faz parte de um amplo processo, que nos faz questionar, bem como Evangelista (2017), o motivo pelo qual a desqualificação do professor é importante na atual conjuntura, e a autora nos responde que

[...] a resposta seria óbvia: é necessário torná-lo incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência, incluindo a profissional. Tal processo encontrou na mídia, em OM [Organizações Multilaterais] e em intelectuais os meios de sua elaboração e difusão. A falta de competência e de habilidades a ele atribuídas abriu um campo de degradação social da profissão facilmente usado para racionalizar os problemas do país em termos de desenvolvimento e de combate à pobreza, tarefa difundida pelo Banco Mundial (BM) nos países periféricos (EVANGELISTA, 2017, p. 6).

Assim, compreendendo o processo de reprodução do capital e a desigualdade intrínseca a ele, vemos a responsabilização do sistema educacional e dos docentes como forma de subverter o imaginário social acerca da produção da pobreza – esta que é gerada e intensificada pelo capital. Dessa forma, “subjaz à alardeada desqualificação profissional o interesse pulsante de despolitização do professor, ademais de seu uso como bode expiatório para explicar a má qualidade do ensino, o atraso do povo brasileiro e a permanência da pobreza” (EVANGELISTA, 2017, p. 9). Logo, transfere-se para os trabalhadores da educação

responsabilidades que são frutos da lógica capitalista, que reproduz a Divisão Internacional do Trabalho, na qual os países periféricos ocupam lugar de oferecer mão de obra barata e matéria prima aos países centrais, perpetuando a pobreza dos primeiros e o desenvolvimento dos segundos.

O foco dos autores tangencia os professores, como vimos acima, e eles pontuam que mesmo com os investimentos realizados, os sistemas escolares não conseguiram suprir as demandas e melhorarem a qualidade da educação, mas ainda assim, a maior questão seria os docentes. Em uma das notas de rodapé do documento isso se torna evidente:

Claramente existem outros problemas que, no entanto, excedem os objetivos deste trabalho. Por exemplo, vários autores tentaram medir o efeito de aumentar — ou trocar — os insumos das escolas (entendendo com isso não apenas os professores, mas livros de texto e outros materiais, infraestrutura, computadores, entre outros) para melhorar a aprendizagem dos alunos. Glewwe e Kremer (2006) apresentam um resumo da literatura sobre o tema em relação com os países em desenvolvimento. Se bem que se reconheça que é preciso pesquisar mais para que se possa extrair conclusões mais sólidas, os resultados preliminares indicam que a forma mais efetiva de elevar a qualidade da educação é conseguindo melhoras significativas na qualidade dos professores (BASSI *et al.*, 2012, p. 174).

Consonante, segundo os autores, “não se pode esperar que se alcancem novos objetivos com relação às habilidades socioemocionais que o mercado exige sem que haja uma intervenção no ponto em que se originam em boa medida as deficiências da aprendizagem acadêmica: os professores” (BASSI *et al.*, 2012, p. 180). Isto posto, apesar de não ser o foco do estudo do BID, os autores parecem estar alheios às condições reais vivenciadas nas escolas. Se considerarmos o caso brasileiro, e com base no Censo Escolar de 2020, temos que 4,3 mil (3,2% do total) das escolas públicas do país não possuem banheiro em suas instalações e 35,8 mil (26,6% do total) não contam com coleta de esgoto (BRASIL, 2021b). Assim, mesmo que argumentem tal coisa sobre os investimentos e insumos realizados, a realidade concreta nos mostra que esses foram insuficientes para garantir condições dignas de realização do ensino para parte significativa das escolas brasileiras.

Ademais, é necessário que se discuta a realidade concreta dos professores diante da responsabilidade de mudança na educação que a eles é relegada. Segundo o estudo da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), denominado *The State of Global Education – 18 months into the pandemic*, publicado em setembro de 2021, o Brasil apresenta o pior salarial para a educação dentre 40 dos países analisados (ANDES, 2021). Logo, a realidade dos professores latino-americanos, a exemplo do caso brasileiro, não se faz condizente com o que se espera desses profissionais. Dadas às condições precárias as quais

estão submetidos, relacionadas ao salário, carreira, infraestrutura escolar, entre outras questões, o discurso voltado aos docentes os culpabiliza e responsabiliza por fatores que estão além de seu alcance, assim como afirma Evangelista (2017).

A perspectiva dos autores, que reverberam os objetivos do BID, deve ser observada do lugar que a instituição ocupa enquanto agente do capital e que atua em benefício do mesmo. Esse modelo de educação, direcionado ao atendimento das demandas do mercado, é relegado aos filhos da classe trabalhadora, que fica evidente ao afirmarem que

Dado que este livro se concentra exclusivamente naqueles trabalhadores que transitam diretamente do ensino médio para o trabalho, a fim de complementar a visão do mercado de trabalho do lado da demanda e para esse grupo específico, é natural perguntar a opinião das empresas acerca da qualidade do ensino médio nesses países (BASSI *et al.*, 2012, p. 168).

Sabemos que os jovens que transitam na educação básica diretamente para o mercado de trabalho são aqueles pertencentes à parcela mais pobre da classe trabalhadora e, em sua maioria, impossibilitados de continuarem seus estudos e chegarem à Universidade. Essa concepção também é manifesta quando os autores discutem o trabalho informal:

Bosch e Maloney (2010) apresentam a mesma evidência sobre o papel desempenhado pelo setor informal nesses países latino-americanos, mas além disso afirmam que para os jovens essa espécie de “capacitação” no setor informal poderia estar suprindo deficiências do sistema educativo no que se refere a proporcionar as habilidades e competências que o mercado de trabalho demanda (BASSI *et al.*, 2012, p. 30).

A afirmação dos autores soa como se a informalidade “capacitasse” e não explorasse o trabalhador, expropriado de direitos. Da mesma forma, afirmam que “na região, existem boas oportunidades para esse segmento de trabalhadores, isto é, que há postos de trabalho para esse grupo educacional nos quais se oferecem salários mais altos e possibilidades de progredir na empresa” (BASSI *et al.*, 2012, p. 10). Os dados parecem distantes da realidade. No Brasil, por exemplo, nos últimos anos, temos observado o aumento no número de trabalhadores desempregados. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2012 a média anual da taxa de desemprego⁷ era de 7,35% entre a população brasileira e, cinco anos depois, em 2017, o desemprego atingiu 12,7%. Atualmente, no primeiro trimestre de 2021, momento em que vivenciamos a pandemia do COVID-19, com agravamento das

⁷ “O desemprego, de forma simplificada, se refere às pessoas com idade para trabalhar (acima de 14 anos) que não estão trabalhando, mas estão disponíveis e tentam encontrar trabalho. Assim, para alguém ser considerado desempregado, não basta não possuir um emprego” (IBGE, 2020). Logo, a taxa de desemprego diz respeito a pessoas que não estão trabalhando e estão procurando por trabalho.

desigualdades socioeconômicas, a taxa de desemprego alcançou a marca de 14,7% (IBGE, 2021). Vale ressaltar que esses números não englobam os trabalhadores sem trabalho formal, visto que a metodologia de cálculo do IBGE considera apenas aqueles que buscam por emprego e, assim, não inclui toda a população que vive do trabalho informal e, por vezes, precarizado, e muito menos todos os trabalhadores em idade produtiva, os chamados desalentados – aquelas pessoas que desistiram de procurar trabalho. Assim, diante do atual cenário, a informalidade é alternativa à pobreza e à miséria à qual muitas famílias brasileiras estão submetidas, e atribuir a essa atividade a responsabilidade de “capacitar” o indivíduo é corroborar para manutenção das condições precárias de vida de grande parte da população dos países da periferia do capitalismo.

Ademais, os autores apontam o uso de incentivos aos docentes como forma de obter melhores retornos nos índices educacionais. Sustentados por Glewwe e Kremer (2006), Bassi *et al.* (2012, p. 180) afirmam que “O uso de incentivos, especialmente aqueles dirigidos aos docentes, é um dos diversos mecanismos utilizados nos sistemas educacionais, tanto de países desenvolvidos como em vias de desenvolvimento, para que os estudantes consigam melhores resultados”. Segundo os autores,

Existem vários tipos de incentivos, entre eles pagamento individual por mérito/realização em avaliações, pagamento individual por habilidades e conhecimentos específicos atingidos, e compensação geral a toda a escola pelos resultados dos estudantes (incentivos grupais), e cada um deles tem certas vantagens e desvantagens (BASSI *et al.*, 2012, p. 181).

A política de incentivos aos docentes é pautada no ideário neoliberal. Como vemos em Patrícia e França (2021, p. 6) “as terminologias ‘recrutamento’, ‘qualidade dos professores’, ‘aumento da eficácia’, ‘incentivos’, ‘motivação’, ‘máximo esforço’, ‘aceleração do progresso’ nos países periféricos, são bricolagens do neoliberalismo”, nesse processo, “ocorre a transferência dos critérios da racionalidade administrativa para a organização do trabalho educativo” (PATRÍCIA; FRANÇA, 2021, p. 10). Assim, são “estímulos” que transferem para a escola a competitividade e a pressão do mercado, esvaziando a prática docente de sentido e transformando os professores e profissionais da educação em reprodutores de conteúdos que buscam atingir metas e resultados, distanciando da formação do sujeito completo, consciente de seu lugar no mundo e capaz de transformá-lo.

Por fim, vale ressaltar que a perspectiva do BID sobre educação é fundamentada na teoria do capital humano⁸, em que a educação se torna pressuposto de maior desenvolvimento econômico,

Nesse sentido, uma maior criação de capital humano — em termos de quantidade e qualidade —, incluindo um de seus componentes fundamentais, a educação, gera melhor qualidade de vida para os indivíduos. Na literatura especializada ficou documentado que existe uma relação positiva entre a educação (medida em anos de escolaridade) e o desenvolvimento econômico e, mais recentemente, entre a qualidade educacional (medida em termos de habilidades cognitivas formadas e o desenvolvimento econômico) (BASSI *et al.*, 2012, p. 49).

Esta visão reducionista sobre a educação reverbera na responsabilização dos sistemas escolares em alcançar o desenvolvimento dos Estados. Como afirma Leher (2014, p.1), a denominada teoria do capital humano “atribui à educação um lugar estratégico capaz de produzir ganhos adicionais para o capital, desde que a socialização (em sentido durkheimniano) seja bem orientada e o adestramento profissional seja congruente com as demandas do capital”. Assim, nessa perspectiva, o quadro histórico e social dos países não é considerado, haja vista que o desenvolvimento dos países latino-americanos, bem como todos os que compõem a periferia do capitalismo, é travancado pela condição subalterna em que estes são designados no contexto do capitalismo mundial. Dessa forma, sem mudanças estruturais no sistema econômico, de forma ampla, perpetua-se a desigualdade, fixando à educação o encargo de uma transformação que vai além de sua alçada.

Destarte, enquanto educadoras, compartilhamos da visão de Evangelista em que,

Esclareça-se que “responsabilizado” não equivale a “responsável”, dado que responsável nós, professores, somos pela nossa atuação pedagógica; o que não queremos ser é responsabilizados por um tipo de performance exterior ao compromisso com a formação da consciência crítica (EVANGELISTA, 2017, p. 11).

Assim, a proposta do documento de responsabilização de professores e dos estabelecimentos escolares culpabiliza e transfere a esses sujeitos responsabilidades que estão relacionadas a condições exteriores à instituição escolar – que em grande parte são derivadas do próprio sistema que propaga e fomenta essa culpabilização.

⁸ Para uma definição mais completa sobre a Teoria do Capital Humano, acesse: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em: 20 out. 2021.

2.2.2 Avaliação

Com o advento das políticas neoliberais na década de 1990, os sistemas de avaliações educacionais foram fortemente desenvolvidos na América Latina. Como afirma Bassi *et al.* (2012, p. 59) “numerosos países implementaram sistemas de avaliação de conhecimento e desempenho acadêmico; mais recentemente alguns avançaram no desenvolvimento de competências”. As avaliações e seus respectivos resultados, que “contabilizam” a aprendizagem dos estudantes, se tornaram importantes instrumentos de quantificação do conhecimento e desempenho dos estudantes e dos profissionais da educação, indicando a qualidade e a produtividade dos mesmos.

O documento *Desconectados*, produzido pelo BID, traz a avaliação como uma das possíveis formas de melhorar o sistema educacional, haja vista que, ao identificar os déficits, pode-se propor meios para superá-los. Segundo os pressupostos do documento,

Especificamente, é necessário que as avaliações nacionais meçam as destrezas básicas de maneira inequívoca, que um número maior de países da região participe das avaliações comparativas internacionais, e que se inicie um processo de avaliação de destrezas, habilidades e competência — no sentido amplo aqui proposto — que permita estabelecer o ponto de referência e os avanços no tempo de cada escola que faça parte do sistema. É preciso então avançar no caminho já iniciado com os sistemas de avaliação para medir consistentemente a formação do conhecimento acadêmico nos alunos e simultaneamente ampliar a gama de habilidades medidas para incorporar outras relevantes para o mercado de trabalho, como já se viu ao longo deste estudo (BASSI *et al.*, 2012, p. 177).

Dessa forma, evidencia-se a política de resultados a partir das avaliações, mas não se discute o papel que as mesmas vêm desempenhando no contexto do capitalismo neoliberal. Como vemos em Peroni (2008), a partir da implementação das políticas neoliberais nos anos 1990, o Estado reformado tornou-se mínimo para realização das políticas sociais e máximo para o favorecimento de acumulação do capital. Assim, no âmbito da educação, para além do repasse das responsabilidades estatais de executar políticas sociais para a sociedade, que ocasionou a descentralização das suas responsabilidades, houve centralização do controle através da avaliação dos sistemas escolares, no qual o Estado assumiu um papel de avaliador e coordenador de políticas, se eximindo da função de executor, ao mesmo tempo em que adota a terceirização de serviços (PERONI, 2008).

No plano internacional, temos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que é um estudo comparativo realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com os países participantes, visando

fornecer informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária de 15 anos. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os resultados obtidos através do Pisa possibilitam que cada país quantifique e analise os conhecimentos e habilidades “de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem” (INEP, s.d.).

No Brasil, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, pelo Inep, sendo “formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino” (BRASIL, 2018). Segundo o Ministério da Educação, calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep, “o Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias”. De acordo com os autores do documento do BID, o Ideb

parece ter sido um elemento catalizador da melhoria do aprendizado por meio de um sistema efetivo de prestação de contas. Esse índice se baseia em uma avaliação de caráter nacional do aprendizado de língua portuguesa e matemática entre os estudantes do quarto e oitavo anos, e do desempenho em aprovação, repetência e graduação dos estudantes do segundo ano do ensino médio das escolas públicas e particulares (200.000 em todo o país). Esses dados sobre cada uma das escolas se transformam em um índice de 1 a 10. O governo federal estabeleceu objetivos a alcançar para cada centro educacional a cada dois anos, com base em suas respectivas trajetórias. Esses objetivos bienais foram fixados a partir de 2005 e até 2021, já que se vinculam e se referem à meta a ser alcançada que o Brasil estabeleceu em matéria de média de pontuação do PISA para esse último ano. A escola é responsável — trabalhando em conjunto com a prefeitura e monitorada pelo estado — pelo desenvolvimento de um plano estratégico de melhoria e progresso que seja coerente com a meta estabelecida (BASSI *et al.*, 2012, p. 61).

Como vemos, os autores reafirmam o papel da escola enquanto executora e do Estado avaliador, “monitorador”, já mencionado por Peroni (2008). A lacuna existente em *Desconectados* se apresenta na falta de uma análise crítica acerca desse papel e as consequências que as avaliações reverberam na educação dos estudantes e no trabalho docente. Leher faz uma análise conjuntural, pautando a questão do gerenciamento escolar no qual o sistema educacional foi submetido após os anos 1990. Segundo o autor, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003),

[...] Em aliança com o Banco Mundial criou, inicialmente por meio de planos-piloto no Nordeste brasileiro, o Fundo de Fortalecimento da Escola/FUNDESCOLA, focando não mais as redes, mas as unidades escolares, ressignificando os projetos políticos pedagógicos como ‘plano de gerenciamento escolar’. Os diretores passaram então a ser gestores, o léxico da administração invadiu a escola: metas, eficiência, qualidade total etc. Coerente com esse novo modelo, instauraram: programas de financiamento dirigidos diretamente a escola como o Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE, um Sistema de Avaliação Básica referenciado no Programa Internacional de Avaliação de Alunos/PISA (Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB) e o FUNDEF, objetivando focalizar a ação do Estado sem ampliar os recursos. A gestão eficaz, nesse prisma, é aquela comprometida com os resultados e, por isso, é aquela que tem foco na aprendizagem. A dimensão ensino vai sendo apagada e, com ela, o trabalho docente (LEHER, 2014, p. 4).

Para além do gerenciamento escolar como forma de gestão, designando à educação um caráter mercadológico, a dimensão da educação enquanto formadora de sujeitos sociais é esvaziada. Bem como nos lembra Leher (2014), é importante ressaltar que o Ideb é fruto da aliança do empresariado brasileiro, que se materializa no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), política educacional efetivada pelo Ministro da Educação Fernando Haddad (2005-2012), denominada “PDE: Compromisso Todos pela Educação”. A nomenclatura tem origem no movimento Todos pela Educação, que se define como

[...] uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

A organização foi fundada em 2005 e tem como mantenedores instituições como a Fundação Lemann, os bancos Itaú e Bradesco, o Instituto Unibanco, entre outros. Nesse contexto,

[...] Uma importante ferramenta de política educacional foi conquistada pelo empresariado: a criação do IDEB. Agora, não apenas o sistema de avaliação afere se as escolas estão no “caminho certo”, como podem impor metas e, com isso, interferir no próprio planejamento das escolas, agora balizado por índices palpáveis, quantitativos, aferíveis pela avaliação centralizada. [...] a adesão ao plano de Metas é obrigatória para que as escolas sejam cadastradas no módulo do Programa de Ações Articuladas, sem o qual a escola não pode contar com os programas federais como Escola Ativa (campo), Mais Educação, Programa Nacional de Tecnologia Educacional/ PROINFO e Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil/PROINFANCIA (LEHER, 2014, p. 4).

Assim, a escola é submetida à mesma lógica de metas e pressionamentos encontrados no campo empresarial, sendo gestada como uma empresa e esvaziada de sentido, não restando

a possibilidade de autonomia frente ao que é imposto, haja vista que pode sofrer, de forma ainda mais agravante, com a falta de recursos.

Para o BID, os resultados obtidos através das avaliações são um elemento essencial de proposição de políticas públicas, objetivo compartilhado pelo Banco, como tratado anteriormente. Nesse sentido,

[...] um fluxo de informações maior e mais pertinente permitiria que os reitores e professores alocassem os recursos de maneira mais eficiente, assim como detectassem problemas, antecipando-se a eles e tomando medidas corretivas oportunas. Finalmente, as empresas também se beneficiariam com essas informações, utilizando-as para tomar decisões de contratação e capacitação, bem como para retroalimentar o sistema sobre suas necessidades.

[...] Em um ambiente com informações em maior número e melhor qualidade, os sistemas educacionais poderiam acelerar o ritmo no que diz respeito a definir que habilidades mais contam no contexto em que os jovens vão se desenvolver, projetar mecanismos para identificá-las, formá-las e avaliá-las, e criar ferramentas que permitam que essas informações guiem decisões de pais e alunos, por um lado, e de docentes, diretores de escolas, ministérios de educação e responsáveis pela formulação de políticas públicas na educação, por outro (BASSI *et al.*, 2012, p. 178).

Apesar da maneira positiva auferida pelos autores sobre a formação dos jovens brasileiros, partilhamos das ideias de Leher (2014), em que, com a política de avaliações, as instituições e sujeitos escolares “tornaram-se reféns de índices que esvaziam o sentido público da escola, reduzem o que é dado a pensar (competências em português e matemática, desconsiderando as demais dimensões da formação humana) aprofundando o *apartheid* educacional entre as classes sociais” (LEHER, 2014, p. 4). Esse *apartheid* deriva do enfoque em que os estudantes das escolas públicas são submetidos, como o foco na Língua Portuguesa e em Matemática, que impede o aprofundamento de conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito social e histórico, haja vista que esses outros conteúdos não são cobrados nas avaliações.

Os autores de *Desconectados*, como já discutimos anteriormente, fazem comparações entre o rendimento dos alunos latinos e os de outros países do mundo: “o fato é que existe um número ainda maior de países que, com um gasto per capita educacional semelhante ao de várias nações da região, obtêm melhores rendimentos” (BASSI *et al.*, 2012, p.75). Novamente, os autores se eximem de discutir o contexto histórico dos países latino-americanos, que reverbera na educação a partir da manutenção dos países periféricos nessa condição, mantendo a ordem capitalista mundial. Nesse sentido, o passado escravista brasileiro excluiu grande parte da população negra dos bancos escolares; o histórico de dualidade estrutural do ensino médio deixou de fora uma parte considerável dos jovens filhos da classe trabalhadora; e a miséria que

volta a assombrar os brasileiros ameaça outros tantos, que não tem as condições mínimas para a sobrevivência digna, quanto mais acesso e permanência na escola. Esse histórico gera um passivo na educação de crianças, jovens e adultos difícil de ser superado e com consequências duradouras e nefastas na formação dos trabalhadores.

Ademais, os autores admitem que a avaliação pode ter consequências negativas, bem como a utilização de pagamentos como recompensa aos profissionais da educação. Assim,

[...] há quem se oponha a esse sistema de pagamentos, argumentando que ele força os docentes a ensinar aos estudantes somente aqueles tópicos e habilidades que serão postos à prova (um problema conhecido como “ensinar para a prova”, do inglês *teach for the test*) deixando de lado outros aspectos, como o desenvolvimento da curiosidade e do pensamento criativo (Holmstrom, 1999; Hannaway, 1992, citados em Glewwe e Kremer, 2006). Além disso, existe um risco muito elevado de que os docentes se concentrem em realizar atividades de treinamento (*coaching*) orientadas exclusivamente para melhorar as pontuações que serão conseguidas, em vez de se empenhar para que os estudantes dominem verdadeiramente as matérias requeridas (Koretz, 2002) (BASSI *et al.*, 2012, p. 181).

Da mesma forma, baseados nos autores Contreras e Rau (2009), afirmam que “Uma avaliação encontrou efeitos positivos e significativos depois da introdução do incentivo, mas não achou evidências de que as escolas que ganharam uma vez conseguiram melhores resultados no ano seguinte” (BASSI *et al.*, 2012, p. 182). Assim, apesar de reconhecerem as falhas do sistema de avaliações, mesmo que pontualmente, tendo em vista que o assunto é tratado brevemente, continuam a propor essa baliza através de suas orientações aos governos latinos.

Por fim, os autores propõem que a mudança, visando a melhoria dos índices educacionais na região, deve começar na sala de aula, perpassando pela implementação de políticas que tenham como base às avaliações:

Quanto à pesquisa nessa área, seria conveniente estudar mais a fundo, entre outros, os aspectos que ajudem a estabelecer causalidade entre as variáveis analisadas neste livro. Falta também projetar e implementar avaliações de impacto rigorosas que permitam identificar políticas, programas educacionais e práticas pedagógicas que sejam eficazes quanto à formação das habilidades de conhecimento e socioemocionais dos alunos. A mudança deverá começar na sala de aula e se estender a todos os atores do sistema educacional (BASSI *et al.*, 2012, p. 184).

Ao voltar para sala de aula e, conseqüentemente, ao trabalho docente, reafirma-se a responsabilização dos professores. Como afirma Evangelista,

[...] a responsabilização e a avaliação estão no âmbito da profissionalização docente, posto que todos significam que o professor deve atingir metas e produzir altos escores

nos testes em larga escala. A “responsabilização pelos resultados” vai além das querelas escolares; atinge diretamente o controle social por meio da ação docente que, cordato em relação às propostas dominantes, teria, em tese, a condição de preparar os trabalhadores do futuro de modo também cordato (EVANGELISTA, 2017, p. 11).

Assim, a avaliação segue sendo um instrumento de controle e coerção do trabalho do docente, refletindo na educação dos alunos, essencialmente os que pertencem à classe trabalhadora, formando professores e futuros trabalhadores em concordância com a lógica neoliberal, com a ausência de pensamento crítico, de consciência de seus direitos e de seu papel enquanto sujeito social, histórico e passível de mudar sua realidade. Ademais, as avaliações padronizadas avaliam da mesma forma diferentes redes de ensino, diferentes alunos e que vivenciam realidades sociais também distintas, e que influem diretamente nos resultados. Dessa maneira, aprofundam a desigualdade e a exclusão de muitos estudantes e unidades escolares que se encontram à margem do sistema educacional e da sociedade.

2.2.3 Empregabilidade: as habilidades exigidas pelo mercado

Um dos principais elementos discutidos em *Desconectados* são as habilidades requeridas pelas empresas e que devem ser trabalhadas nos estudantes como forma de garantir a sua entrada no mercado de trabalho. Assim, os autores levantam dois grupos de habilidades que são demandadas pelos setores empregadores: as habilidades cognitivas e as habilidades socioemocionais.

Bassi *et al.* (2012) partem do princípio de que as habilidades exigidas pelo mercado não estão sendo desenvolvidas nos estudantes, fazendo com que os mesmos não consigam encontrar empregos após a conclusão do Ensino Médio. De acordo com os autores,

[...] se também é verdade que a família cumpre um papel importante, a escola deve fazer sua parte, alinhando as aptidões e competências àquelas que são relevantes para que os jovens possam se desempenhar com sucesso no mercado de trabalho e na sociedade em geral. A análise aqui realizada indica que isso não está ocorrendo (BASSI *et al.*, 2012, p. 1).

Para os autores, como já mencionado anteriormente, a problemática do desemprego pode estar relacionada ao que os jovens estão deixando de aprender na escola, pois “não se sabe até que ponto esses problemas se originam de uma desconexão entre as qualificações procuradas e as oferecidas pela força de trabalho jovem” (BASSI *et al.*, 2012, p. 3). Para além da ausência de discussão sobre as condições de trabalho e desemprego enfrentadas pelos países latino-americanos, como visto no caso do Brasil na primeira seção deste trabalho, os autores

argumentam que essa desconexão se vale da falta de desenvolvimento das habilidades socioemocionais nos jovens da região. Assim, afirmam que “a evidência sugere que parte da instabilidade dos jovens no mercado de trabalho é explicada justamente pela presença de um descompasso entre as habilidades que possuem e aquelas que as empresas exigem, principalmente as socioemocionais (BASSI *et al.*, 2012, p. 172).

Essa questão deve ser analisada cuidadosamente, haja vista que faz parte do vasto processo de reestruturação produtiva ocorrido após a década de 1980, como vemos em Evangelista (2017), após esse período,

O tema da empregabilidade emergiu como *slogan* que traduzia realidades duras. De um lado, a sociedade se confrontava com uma crise econômica que conduzia ao desemprego estrutural, resultante das novas demandas do mercado e atribuído à incorporação de novas tecnologias ao processo produtivo, impondo relações de trabalho genericamente flexíveis; de outro, imputava-se ao trabalhador a responsabilidade individual por sua desqualificação para os postos de trabalho existentes permeados por demandas da denominada “sociedade do conhecimento” (EVANGELISTA, 2017, p. 4).

Assim, apesar de não mencionado pelos autores, a temática do desemprego e o discurso direcionado aos trabalhadores compõem parte da narrativa ideológica neoliberal que, além de expropriar direitos da classe trabalhadora e aprofundar as desigualdades socioeconômicas, culpabiliza os trabalhadores pelo seu insucesso.

No que se refere às habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, sendo elas as habilidades cognitivas e socioemocionais, os autores entendem

[...] por habilidades cognitivas aquelas que têm a ver com a cognição (correlacionadas com o coeficiente intelectual) e aquelas ligadas ao conhecimento (matemática e linguagem), que são as que permitem o domínio do saber acadêmico. Da mesma forma, entender-se-á por habilidades socioemocionais aquelas que pertencem à área do comportamento ou que surjam de traços de personalidade e que usualmente são consideradas “brandas” (BASSI *et al.*, 2012, p.70-80).

Diante da literatura utilizada, os autores afirmam a importância das habilidades socioemocionais e que estas, muitas vezes, se sobressaem às habilidades cognitivas,

Por seu lado, Heckman, Stixrud e Urzúa (2006) e Urzúa (2008) documentam o impacto das habilidades socioemocionais associadas à autoestima e ao autocontrole sobre uma variedade de resultados relacionados ao trabalho (salários, decisões ocupacionais, experiência), educacionais (máximo nível de escolarização alcançado) e sociais (consumo de drogas, de álcool, crime, delinquência e gravidez precoce). Esses autores documentam um efeito significativo das habilidades socioemocionais em cada uma dessas dimensões e informam que em muitos casos esse impacto é até mais importante que o estimado para as habilidades cognitivas (BASSI *et al.*, 2012, p. 86).

Nesse sentido, e segundo as pesquisas realizadas pelo BID, “as habilidades socioemocionais são as mais valorizadas conforme relatam os empregadores” (BASSI *et al.*, 2012, p. 11). Para os autores,

Contrastando com as habilidades cognitivas — nas quais a incidência do componente genético é maior e o ambiente (incluindo a escola) pode influir quase exclusivamente na etapa da primeira infância —, as de caráter socioemocional respondem mais aos estímulos do contexto, e seu período crítico de formação vai até a juventude (cerca dos 20 anos). [...] É por essa razão que o ensino médio pode ser visto como uma segunda grande oportunidade para fomentar habilidades adicionais que terão um impacto significativo na vida desses jovens, principalmente entre os que provêm de famílias mais vulneráveis (BASSI *et al.*, 2012, p. 5).

Assim, os autores enfatizam a importância de se trabalhar as habilidades socioemocionais nos jovens, como forma de garantir a entrada desses no mercado de trabalho. Em uma das pesquisas realizadas pelo BID com empresários da região, um representante de uma entidade financeira brasileira afirmou que “A escola brasileira é um lugar que dá notas para obter um diploma que só serve para entrar na faculdade”. Assim, é possível inferir que, na perspectiva do BID, é importante atender às demandas do empresariado, em detrimento do prosseguimento dos estudos no nível superior. Quando se afirma que o ensino médio “só serve para entrar na faculdade” deduzimos que isso não seria algo interessante para o empresariado. E de fato não o é, pois para a execução de tarefas de baixa complexidade, a formação de baixa complexidade é mais do que suficiente.

Para os autores, o Ensino Médio, para aqueles que não irão para universidade, “constitui uma plataforma a partir da qual eles buscam e conseguem seus primeiros empregos” (BASSI *et al.*, 2012, p. 132). Assim, “uma transição bem-sucedida da escola para o mercado de trabalho requer que o aprendizado obtido nas aulas seja relevante e útil para às empresas que moldam a demanda de trabalho no mercado” (BASSI *et al.*, 2012, p. 132). Segundo Bassi *et al.* (2012, p. 172), existem empresas na América Latina que buscam por trabalhadores jovens com Ensino Médio completo, contudo “a evidência sugere que parte da instabilidade dos jovens no mercado de trabalho é explicada justamente pela presença de um descompasso entre as habilidades que possuem e aquelas que as empresas exigem, principalmente as socioemocionais”. Logo, vemos a reafirmação de que parte da problemática do desemprego é causada pela formação insuficiente dos trabalhadores, desconsiderando o desemprego estrutural e a realidade vivenciada nos países da região. Quem dita o que deve ser aprendido no Ensino Médio são as empresas. Assim, a

educação passa a ser orientada não pelos interesses da classe trabalhadora, mas pelos interesses dos detentores do capital.

As habilidades socioemocionais, relacionadas ao comportamento do indivíduo, segundo os autores de *Desconectados* são bastante requeridas pelas empresas e, nesse sentido, “atitudes como empatia, amabilidade, adaptabilidade e cortesia são altamente valorizadas pelos empregadores” (BASSI *et al.*, 2012, p. 153). Segundo Melgarejo e Shiroma (2019), o desenvolvimento dessas habilidades, que transitam no campo das emoções do sujeito,

contraditoriamente, ao abordar a dimensão socioemocional, a aprendizagem não cognitiva, que aparenta uma preocupação voltada à formação menos técnica, direcionada a outras dimensões da criança, essa proposta distancia-se do sentido de uma educação integral, politécnica, e em lugar disso o BID defende um estreitamento curricular; a instrumentalização da educação das emoções tendo em vista a educação da subjetividade da próxima geração de trabalhadores, de tipo inovador, autoconfiante e resiliente para suportar as condições cada vez mais precárias de trabalho (MELGAREJO; SHIROMA, 2019, p. 21).

Assim, com base na autora, podemos identificar o elemento do ideário neoliberal na proposta do desenvolvimento das habilidades socioemocionais, haja vista que esse processo objetiva a formação da subjetividade do trabalhador, que se torna flexível, adaptável a condições diversas de trabalho. Diante do cenário de desemprego, expropriação de direitos e pobreza, o capital usa de todas essas questões para garantir a sua máxima reprodução, sendo o trabalhador alienado peça fundamental para manutenção da extração de mais-valia.

Paralelamente, em nossas entrevistas, realizadas com professores e gestores dos institutos federais, vemos que a proposta de desenvolvimento das habilidades socioemocionais também vem avançando na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Segundo Luís, que faz parte da gestão, as habilidades socioemocionais estão presentes principalmente no que se refere ao material didático: “existe os objetos de escolha [no contexto da escolha dos livros didáticos], houve o objeto de escolha 1, que é de Planos Interdisciplinares, e junto aos planos interdisciplinares tinha o que eles chamam de Projeto de Vida, que aí entra nessa formação socioemocional”. Assim, vemos as orientações dos organismos internacionais se aproximarem cada vez mais da realidade das escolas públicas brasileiras, inclusive das instituições que historicamente atuam no oferecimento da educação profissional.

No que se refere aos postos de trabalho disponíveis para os jovens com Ensino Médio completo, segundo os autores, “os trabalhadores em postos de serviços quase sempre realizam tarefas de manutenção e limpeza, além de atividades auxiliares de natureza diversa” (BASSI *et al.*, 2012, p. 142). Da mesma forma,

No setor automotivo, geralmente, os trabalhadores ingressam na linha de produção como operários. No setor do comércio varejista realizam basicamente atividades de auxiliares de escritório e vendedores. No setor de hotelaria trabalham basicamente prestando serviços ou realizando tarefas administrativas. No setor financeiro ingressam na empresa principalmente como auxiliares de escritório. Finalmente, no setor de alimentos, ingressam em uma gama mais variada de ocupações: 41% trabalham em processos e os 59% restantes se distribuem de maneira mais ou menos uniforme entre as outras ocupações (BASSI *et al.*, 2012, p. 137).

Desse modo, vemos que os postos de trabalho destinados aos jovens latino-americanos são de ordem menos complexas, geralmente direcionadas à população mais pobre e com baixa qualificação profissional. Aqui, é importante que compreendamos que o trabalho, na forma como se constituiu historicamente na sociedade de classes, determina, também, o lugar que o indivíduo ocupará socialmente. Manacorda (2017, p. 57), baseado nos estudos de Marx, afirma que “o trabalho subsume os indivíduos sob uma determinada classe social, predestina-os, desse modo, de indivíduos a membros de uma classe: uma condição que apenas poderá ser eliminada pela superação da propriedade privada e do trabalho”. Assim, percebe-se que a proposta de educação defendida pelo BID, alinha-se com o objetivo de manter os jovens na classe em que estão “predestinados” a estar, na classe trabalhadora, principalmente no que diz respeito ao seu segmento mais pobre.

Destarte, como bem sabemos, a divisão social do trabalho também reverbera na educação ofertada a cada fração da sociedade. Enquanto os filhos das classes abastadas seguem os estudos e se qualificam integralmente para se tornarem futuros dirigentes, aos filhos da população pobre é designada a formação mínima, atendendo às exigências do capital de um trabalhador adestrado e flexível, impossibilitado, até mesmo, de reivindicar seus direitos e melhores condições de vida e trabalho.

2.2.4 Ensino técnico-profissionalizante

Esta seção analisa o documento *Desconectados* no que diz respeito ao Ensino técnico-profissionalizante, modelo de ensino defendido pelo Banco pela possibilidade de conseguir atender às demandas de qualificação dos trabalhadores impostas pelo mercado. Segundo Bassi *et al.* (2012, p. 169-170) “A maioria das empresas acredita que contar com uma oferta de educação mais especializada simplificaria os processos de busca de pessoal”, haja vista que com a especialização dos jovens, atrelada ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, estes poderiam atender melhor às exigências dos postos de trabalho. Essa discussão se faz

bastante importante para o trabalho aqui desenvolvido, pois está alinhada ao modelo de educação ofertada pelos Institutos Federais e, também, ao ensino proposto pela Reforma do Ensino Médio de 2017, nossos objetos de estudo.

De acordo com os autores,

Outra descoberta digna de menção é que os jovens egressos do ensino técnico apresentam maiores níveis de habilidades socioemocionais. Quer seja por seleção ou por formação, o ensino técnico está efetivamente associado às habilidades que o mercado de trabalho exige atualmente, pelo menos em maior medida do que a educação tradicional ou científico-humanista (BASSI *et al.*, 2012, p. 8).

Assim, Bassi *et al.* (2012) traçam o desenvolvimento da educação técnica-profissional e das habilidades socioemocionais em detrimento da educação científico-humanista. Citando o caso da Argentina e do Chile, nos quais o Ensino Médio conta com as duas modalidades, eles afirmam que

Tanto a Argentina como o Chile contam com duas modalidades de educação secundária: a tradicional ou científico-humanista (no caso específico do Chile) e a técnico-profissional. Cada uma tem seus próprios programas de estudos e objetivos. Enquanto o sistema tradicional ou científico-humanista procura desenvolver as habilidades e capacidades requeridas para prosseguir em direção ao sistema universitário, os estabelecimentos técnico-profissionais têm como objetivo desenvolver habilidades e capacidades técnicas que possam ser utilizadas no ambiente do trabalho ou nos estudos técnicos após o ensino médio (BASSI *et al.*, 2012, p. 105).

Dessa forma, vemos uma educação propedêutica e uma educação técnica, voltada para formação de um profissional. Essa perspectiva perpetua dualidade histórica presente na educação brasileira, já discutida no primeiro capítulo desta dissertação. Resgatando a história da educação profissional e do Ensino Médio na América Latina, os autores consideram que,

Na América Latina e no Caribe, a educação secundária como conceito e como sistema inspirou-se no modelo europeu, no qual tradicionalmente existia uma formação generalista visando aos estudos superiores — especialmente em artes, humanidades e ciência — e uma educação profissionalizante dirigida à população que em princípio não podia aspirar a continuar sua formação e tinha que se vincular, depois do ensino médio, ao mercado de trabalho (Cedefop, 2004). No entanto, para contrapor-se ao efeito percebido de que tal modelo reproduzia as desigualdades sociais (os filhos de trabalhadores continuavam a ser trabalhadores e os filhos de pais formados tinham acesso ao ensino superior), desde o começo do século XX foi proposto um sistema educacional voltado para a mobilidade social, exigindo que a educação fosse dirigida para preparar todos os estudantes para a universidade. Nesse sentido, o ensino médio também foi concebido como um passo na preparação para os estudos superiores (Cedefop, 2004). É por isso que na América Latina prevaleceu uma propensão para a educação geral visando à universidade, tanto entre a população em geral como entre a liderança educacional (BASSI *et al.*, 2012, p. 174).

De fato, o modelo educacional inicialmente estabelecido na América Latina e, especificamente, no Brasil, fortaleceu a reprodução das desigualdades sociais. Como nos lembram Escott e Moraes (2012), a educação profissional era relegada aos órfãos e desvalidos. Nesse sentido, a partir da década de 1930, a educação tradicional se tornou um importante mecanismo de ascensão social, como aponta Cunha (1977, p. 105), dado que a educação universitária passou a ter grande valor “quando as possibilidades de abertura/expansão de negócios para os indivíduos das camadas médias restringiram-se e as oportunidades de ascensão deslocaram-se para a hierarquia das burocracias públicas e privadas”. Esse processo ocorreu devido à exigência da educação universitária para acesso à cargos públicos mais elevados hierarquicamente, se tornando um requisito para a ascensão social das classes médias brasileiras, num momento de decadência econômica. Contudo, conforme discutimos no primeiro capítulo deste trabalho, o modelo de educação dual, de um lado a propedêutica e de outro a profissionalizante, não se desfez. A Reforma Capanema (1942), a Lei nº 5.692/1971, o Decreto nº 2.208/1997 e a atual Reforma do Ensino Médio (2017) nos mostram que, historicamente, busca-se consolidar a educação profissional no Brasil no contexto do Ensino Médio, sendo ela essencialmente direcionada às camadas mais pobres da população.

Bassi *et al.* (2012) chamam atenção para o caso específico do Chile, visto que “[...] a maior ênfase dada pelo Chile à educação técnica conduz ao ensino do tipo de habilidades orientadas a resolver problemas, o que os empregadores buscam atualmente” (BASSI *et al.*, 2012, p. xvii). Haja vista que o Chile é um forte executor das políticas neoliberais, nas quais os ideais são compartilhados pelo BID e os autores de *Desconectados*, a exaltação do mesmo como exemplo a ser seguido pelo restante da América Latina não nos causa estranheza. No Chile, as universidades públicas cobram mensalidades de seus alunos, processo que integra a consolidação das políticas propostas pelo Banco Mundial pois, no que diz respeito ao Ensino Superior, “o Banco é renitente ao afirmá-lo como devendo ser espaço de atuação, exclusiva, do setor privado” (KRUPPA, 2001, p. 3). As reformas incididas sobre o país a partir da década de 1970 afetaram principalmente a educação, saúde e a previdência social dos chilenos. A insatisfação da população para com as políticas neoliberais, que aprofundaram a desigualdade social, eclodiu nas manifestações contra o governo ditatorial instaurado inicialmente por Augusto Pinochet (1974-1990), ocorridas no fim de 2019. Assim, é evidente que ao apresentar o Chile como exemplo para o restante dos países da América Latina, busca-se aprofundar e solidificar o ideário neoliberal e as orientações das organizações internacionais o que, conseqüentemente, agrava as desigualdades sociais já existentes nos países da região.

Como vimos inicialmente, o principal argumento em defesa do ensino técnico-profissional é que ele é uma modalidade que possibilita o maior desenvolvimento das habilidades socioemocionais, segundo as chamadas evidências do BID,

[...] depois do controle pelo efeito das outras variáveis que incidem na formação de habilidades socioemocionais é registrada uma alta relação entre estas últimas e o nível do ensino médio técnico-profissional. Em particular, obtêm-se resultados de importante magnitude para as habilidades sociais, sendo muito semelhantes aos estimados para o nível universitário. Isso confirma a importância de se concentrar esforços nessa modalidade educacional para entender, do ponto de vista da causalidade, quais são os elementos da educação técnica que contribuem para que se produza um nível maior de habilidades socioemocionais. Além disso, é surpreendente a uniformidade dos baixos coeficientes encontrados para o ensino médio científico-humanista. Isso pode ser interpretado como uma manifestação do baixo valor agregado que esse tipo de educação confere (em comparação com o nível do ensino médio incompleto) (BASSI *et al.*, 2012, p. 113-114).

Corroborando com as evidências do Banco, em uma de suas pesquisas com empresários da América Latina, os autores identificam, nas palavras de um coordenador do setor de montagem de uma fábrica, que “para a empresa é importante que esse pessoal entre com formação técnica, que é tão valiosa quanto as habilidades manuais e a disponibilidade de horários para alternar os turnos” (BASSI *et al.*, 2012, p. 146). Essa perspectiva é levantada pelo BID no mesmo passo em que desqualificam o ensino médio tradicional-humanista, segundo os autores,

A maioria das escolas — especialmente as de formação humanista — está desconectada da esfera do trabalho e da produção, não sendo, portanto, capaz de preparar os alunos para responder a suas exigências. Nesse sentido, é necessário elaborar mecanismos de formação que preparem os egressos do ensino médio para uma transição bem-sucedida para o mundo do trabalho e/ou diferentes tipos de ensino superior mediante trajetórias educacionais que lhes permitam deslocar-se entre um ou outro para melhorar seu capital humano, entre outras medidas (BASSI *et al.*, 2012, p. 175).

Isto posto, é evidente que as orientações do BID para a educação, caminham juntamente com o empresariado e em atendimento ao ideário neoliberal, considerando a educação como mercadoria a atender o capital e suas exigências. O objetivo do Banco, tal qual das outras organizações internacionais, é formar o trabalhador amestrado, expropriado de seus direitos e incapaz de lutar por eles, motivo pelo qual a formação técnica no Ensino Médio, atrelada ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, lhes são tão caras.

As políticas educacionais voltadas para a formação técnica-profissionalizante historicamente foram direcionadas à camada mais pobre da população como meio de formar minimamente o trabalhador para executar uma atividade no contexto da divisão social do

trabalho, que reflete à divisão classista da nossa sociedade. A educação técnica, juntamente com o trabalho com as habilidades socioemocionais, discutidas no tópico anterior, formam o trabalhador flexível, adaptável às diversas condições de trabalho precarizado, inconsciente do seu lugar no mundo e do processo produtivo que executa.

Nesse sentido, tal perspectiva de formação atende aos anseios dos representantes da classe dominante para formação dos trabalhadores. Com uma educação profissionalizante os jovens mais pobres são contidos no caminho que os levaria ao ensino superior. Nos anos 1970 essa estratégia ficou conhecida como função contenedora (CUNHA, 1977). Tal função objetivava (e ainda hoje objetiva) conter os jovens mais pobres no ensino médio, com a oferta de uma formação profissionalizante que facilitasse sua entrada no mercado de trabalho. De acordo com Germano,

Essa terminalidade faria com que um grande contingente de alunos pudesse sair do sistema escolar mais cedo e ingressar no mercado de trabalho. Com isso, diminuiria a demanda para o ensino superior. A reforma do 2o. grau, portanto, está diretamente relacionada com a contenção do fluxo de alunos para as universidades. Desse ponto de vista, ela assumia uma função discriminatória, apesar do discurso igualitarista e da generalização da "profissionalização para todos" (GERMANO, 2011, p. 176).

Não é de admirar que tal modelo (ou estratégia) se mantenha mesmo após o fracasso da reforma de 1971, e passados cinquenta anos da sua implementação fragmentada e perversa. Fragmentada, pois a despeito do anúncio da reforma com profissionalização como compulsória e para todos, isso não ocorreu de fato. Escolas de elite, públicas ou privadas não se enquadram na reforma, seguindo seus propósitos de formação de quadros para a burocracia do estado ou para o controle do capital (HOLLERBACH, 2016). Perversa por que a população historicamente excluída tem suas oportunidades mais uma vez adiadas, sendo condenadas ao trabalho precário e precoce, quando muito, ou à composição do exército de reserva, cada vez maior e mais útil ao capital – tanto no centro, quando na periferia (GERMANO, 2011).

Conforme Moura (2007, p. 6) a educação profissional no Brasil teve sua origem atrelada a “atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam contra-ordem dos bons costumes”. Da mesma forma, agora a educação profissional é entendida pelos organismos internacionais como forma de romper com o desemprego, melhorando a empregabilidade dos jovens mais pobres. Assim, não vemos mudanças estruturais, que busquem de fato acabar com o desemprego, que faz parte da estrutura do capitalismo, e sim relegar aos jovens e ao sistema educacional a culpa por não estarem preparados suficientemente para atender às demandas dos postos de trabalho.

Dessarte, reafirmamos, baseadas nos autores que sustentam essa dissertação em seu primeiro capítulo, tais como Moura (2007), Nosella (2008), Frigotto (2001; 2010; 2016), que as políticas que visam o fortalecimento do ensino técnico-profissional em desfavor da educação tradicional científica-humanista, aprofundam as desigualdades socioeconômicas sistêmicas e a dualidade histórica presente na educação da América Latina, que oferta uma educação para os ricos e outra para a população pobre. As políticas brasileiras, seguindo os interesses do capital, historicamente buscam o aprofundamento dessa dualidade. A Reforma do Ensino Médio, sancionada em 2017, data a nossa última legislação para esta etapa da educação básica e, conforme veremos, busca resgatar e consolidar a separação entre o ensino propedêutico e a educação profissional, assim, trataremos dela na próxima e última seção deste capítulo.

2.3 A Reforma do ensino médio e suas aproximações com o BID: conexões no fomento da dualidade

A Reforma do Ensino Médio se materializou a partir da conversão da Medida Provisória (MP) nº 746 na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB de 1996 através da reformulação do Ensino Médio Brasileiro e dá outras providências.

A Lei nº 13.415/2017 institui que o currículo será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e sociais aplicadas; e Formação Técnica e Profissional a serem oferecidos conforme a relevância para o contexto local e possibilidade dos estabelecimentos de ensino; ademais, o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática são obrigatórios nos três anos do Ensino Médio; também afirma o progressivo aumento da carga horária escolar de oitocentas para mil e quatrocentas horas anuais, visando o ensino integral; possibilita a atuação de profissionais com notório saber; dentre outras disposições.

A busca pela reformulação do Ensino Médio remonta ao Projeto de Lei nº 6.840, proposto em 2013 pelo deputado federal Reginaldo Lopes (Partido dos Trabalhadores-PT), e, como coloca Ferretti (2018), a MP nº 746 faz parte da etapa final deste PL que não teve sua aprovação devido ao intenso questionamento por parte da sociedade civil e, principalmente, do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio⁹.

⁹ O Movimento criado em 2014 com objetivo de intervir no sentido da não aprovação do PL nº 6.840/2013, articulando ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação. É composto por dez entidades do campo educacional: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro

Em 2016, com a destituição da presidenta Dilma Rousseff (PT), compreendida como um golpe institucional, seguida da escalada de Michel Temer (MDB) ao poder, é proposta, através da MP nº 746, a Reforma do Ensino Médio – vale ressaltar que foi a primeira vez que uma reforma foi instituída através de Medida Provisória, dado caráter de urgência da norma, não há precedentes que a justifiquem no contexto educacional. Entretanto, os autores Ferreti e Silva (2017, p. 400) apontam para o fato de a MP não ser uma novidade no âmbito das políticas educacionais brasileiras, “mas apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao ensino médio”. Isto porque, segundo os autores, o Ensino Médio brasileiro é marcado pela disputa da hegemonia político-ideológica no que diz respeito ao sentido, finalidades e ao formato desta etapa do ensino. Contudo,

[...] merece destaque o fato de que, desde a década de 1970, ela [a disputa] vem sendo marcada na definição das políticas nacionais que dizem respeito ao ensino médio, pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo (FERRETI; SILVA, 2017, p. 400).

Assim, a MP nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017 se configuram como parte de um projeto para educação no Brasil. Para Leher (2014) e Freitas (2012), as reformas implementadas pelo governo brasileiro nos últimos anos do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, atendem aos interesses do capital, de manutenção do país na periferia do sistema e de produção de mão de obra para atender às novas configurações da produção capitalista. Nesse sentido, os autores sinalizam ainda o alinhamento de políticas privatizantes, que abrem caminho para a atuação de grandes corporações no setor educacional.

Corti (2019) chama atenção para o fato da apresentação da MP ter ocorrido paralela à exposição da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, pelo Governo Temer, emenda essa que visava o congelamento dos gastos públicos nas áreas sociais, trazendo impactos diretos ao setor educacional. Dessa forma, segundo a autora, a “articulação evidente entre as duas medidas explicitou que se tratava de um novo momento em que a Reforma do Ensino Médio passava a se configurar como parte de um processo mais amplo de ajuste fiscal do Estado” (CORTI, 2019, p. 6), evidenciando o caráter neoliberal desta política educacional.

de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

O anseio reformista por parte de setores da sociedade, insatisfeitos com o Ensino Médio, já existia antes do governo de Temer, mas após o golpe institucional foram dadas bases para que esses setores insatisfeitos pudessem “aprovar com mais celeridade a reforma e desenhá-la de forma mais compatível com a nova concepção de Estado mínimo, professada pelos grupos que chegaram ao poder operando uma ruptura em relação ao governo anterior” (CORTI, 2019, p. 11). A Reforma, para além da problemática tangente ao currículo, da qual tratar-se-á em seguida, ao possibilitar a atuação de “profissionais detentores de notório saber” no itinerário de formação profissional apresenta a possível redução de oportunidades de trabalho para professores licenciados e concursados, desvalorizando, assim, a carreira docente e abrindo portas para expansão da atuação desses profissionais (com o chamado notório saber) em outras disciplinas (FERRETI, 2018). Dessa forma, a política aprofunda ainda mais a precarização do trabalho docente, algo já recorrente na educação brasileira.

Observamos também em um outro trabalho recente, a análise de Mello (2020) sobre as políticas para o Ensino Médio no Brasil e suas relações com o BID. A autora identificou as relações do BID e de suas orientações para a educação com o que é proposto no Projeto de Lei nº 6.840/13 e a Lei nº 13.415/2017 – que sanciona a Reforma do Ensino Médio. A autora conclui, ao analisar a exposição de motivos da Medida Provisória nº 746 que se converteu na Lei nº 13.415/2017, que há um claro alinhamento com o que é orientado pelos organismos internacionais e as políticas brasileiras e que, apesar do BID não ser citado diretamente, sabe-se da coerência do que é citado como motivação para a Reforma e o que é proposto pelo Banco.

Com relação à Lei nº 13.415/17 e sua proposta de itinerários formativos e, principalmente, o itinerário profissionalizante, Mello (2020) vê semelhanças com o que é proposto pelo BID no documento *Análisis del Apoyo del BID a la Educación Secundaria: Mejora del Acceso, la Calidad y las Instituciones (1995-2012)*, onde a organização indica que pretende investir mais na formação técnica. Assim, percebe-se a “coerência entre o que pretende o BID e o que vem sendo aplicado à educação brasileira, especialmente para o Ensino Médio” (MELLO, 2020, p. 114), e que se consolida através da Reforma.

Da mesma forma, identificamos no documento *Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina*, nosso objeto de análise, diversos apontamentos que corroboram com que foi sancionado pela Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio. Haja vista que a atual Reforma engendrou o itinerário profissionalizante, no qual o aluno, ao cursá-lo, terá acesso aos outros conteúdos e disciplinas que compõem o currículo escolar, tais como Geografia, História, Biologia e Química somente no primeiro ano do Ensino Médio, e apenas o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática serão obrigatórios nos três anos do

Ensino Médio. Analisando a partir de toda discussão realizada até aqui, compreendendo o trabalhador que visam formar através das orientações do banco, a Reforma estabelece um currículo que corrobora para formação mínima deste trabalhador, que este saiba ler, escrever, fazer cálculos e executar sua função em seu posto de trabalho, de forma flexível e adaptável.

Primeiramente, temos na Medida Provisória nº 746/2016, que umas das motivações para a nova reformulação seria o fato de que “[...] nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma” (BRASIL, 2016). Nessa afirmação vê-se o argumento do “descompasso” de habilidades, levantado pelo BID, sendo incorporado na formulação das políticas educacionais brasileiras.

O Art. 3º da Lei nº 13.415/2017 afirma que “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017). Assim, vemos a temática das habilidades socioemocionais serem estabelecidas para os estudantes do Ensino Médio na forma de Lei, concretizando o objetivo do BID em suas produções técnicas – orientar a formulação de políticas nos países da América Latina.

Um dos pontos levantados pelos autores de *Desconectados* é que a escola não prepara os jovens para o mundo do trabalho. Utilizando da fala de um empresário no ramo de hotelaria, o entrevistado aponta que a escola

Não prepara os jovens para o mercado de trabalho. Concentra-se mais nas ferramentas e destrezas mais duras, deixando de lado as mais brandas. Acontece que, no nosso hotel, as habilidades brandas são as mais críticas, como em qualquer área de serviço. Se houvesse maior preparação nos colégios em relação a esse tipo de capacidade, os processos de seleção seriam muito mais fáceis. Além disso, falta no secundário a especialização, que não significa mais anos de estudo, mas sim focalizar os jovens em um tema (BASSI *et al.*, 2012, p.155).

Da mesma forma, ao tratar dos baixos índices alcançados pelo Brasil nas avaliações externas, a MP nº 746 afirma que

Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016).

Assim, assistimos à materialização da nova legislação para o Ensino Médio que se alinha ao que os organismos internacionais requerem para a educação. O atendimento das orientações propostas por essas organizações também se faz evidente no item 18 da MP nº 746/2016 onde se lê:

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

Logo, compreendemos que o Governo Temer, ao sancionar a Reforma, indica estar comprometido com as organizações internacionais e os agentes do capital, materializados nos empresários e nos governos dos países do centro do capitalismo, que disseminam suas políticas e recomendações para os países periféricos. É importante que saibamos que essas orientações estão carregadas de intencionalidades, e uma delas é fazer com que o sistema mundo continue a funcionar da mesma forma, mantendo os países pobres subservientes a seus interesses.

Bassi *et al.* (2012) discutem a questão da legislação trabalhista, onde afirmam que esta afeta o mercado de trabalho. Assim, consideram que

A legislação e as instituições trabalhistas não só afetam a oferta e a demanda de trabalho, como também incidem nos processos de ajuste do mercado diante de mudanças induzidas por outros fatores (como os da demanda e oferta de habilidades como produto dos avanços tecnológicos, por exemplo), fazendo com que se manifestem em variações de quantidades (emprego, desemprego, participação) e não de preços (salários) (BASSI *et al.*, 2012, p. 28-29).

De igual maneira, apontam que

Em muitas economias existem certas regulamentações do mercado de trabalho que fazem com que o salário não transmita os sinais de que as empresas estão exigindo habilidades maiores e/ou distintas. Isso se refere particularmente às leis de indenização trabalhista, aos impostos do trabalho e aos sindicatos, que geram custos artificialmente altos de contratação e demissão (Heckman e Pagés, 2004), além do que podem induzir a uma certa inflexibilidade do salário real tanto na alta quanto na baixa (Elsby, 2009) (BASSI *et al.*, 2012, p. 158)

Essa discussão é de suma importância para compreendermos o caráter neoliberal da reforma, pois de acordo com Corti (2019), esta reformulação faz parte de um amplo processo de ajuste fiscal do Estado. Assim, o que se buscou foi atender às exigências do capital para manter sua reprodução a partir da expropriação de direitos e flexibilização da legislação trabalhista.

Tendo em vista o contexto brasileiro, as relações trabalhistas há tempos são apontadas como solução para a problemática do desemprego. Entretanto, Pochmann (2016), afirma que o Brasil, a partir da metade da década de 2010, tem vivenciado uma onda de flexibilização da legislação trabalhista, com a conseqüente ameaça à CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e sendo agravada com a aprovação da Lei da Terceirização – Lei nº 13.429/2017. Tais medidas, longe de resolver o problema do desemprego, têm agravado a desigualdade e a manutenção dos trabalhadores no mercado de trabalho formal, não garantindo nem mesmo uma renda mínima necessária à sobrevivência.

A desregulamentação e precarização do trabalho adquiriu força com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016, e as promessas do ideário neoliberal (difundidas principalmente a partir dos anos 1990), de melhorias nas expectativas do mercado de trabalho e da libertação do homem (como princípio liberal), não se concretizaram (POCHMANN, 2016).

Soma-se a isso a Medida Provisória (MP) nº 905/2019, que institui o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo. O programa visa incentivar a contratação de jovens entre 18 e 29 anos de idade através da facilitação ao empresariado, reduzindo direitos trabalhistas como FGTS (Fundo de Garantia do Tempo de Serviço), férias e 13º salário. Em abril de 2020, durante a pandemia do COVID-19, a Medida Provisória nº 955 revogou a MP nº 905. Atualmente, de acordo com a Agência Câmara de Notícias, as duas Medidas Provisórias tiveram seus prazos de vigência encerrados, mas o projeto segue sendo avaliado pelo atual governo de Jair Messias Bolsonaro, buscando as articulações políticas necessárias para a sua aprovação em definitivo (JÚNIOR, 2020).

Assim, diante do desemprego, visto por Fontes (2017), como a maior ameaça para a população que vende sua força de trabalho para sobreviver, que é fruto da “permanência de expropriações, produzindo mais seres necessitados de vender força de trabalho em concorrência com os ‘empregados’, e a introdução de maquinaria e tecnologia, que dispensa força de trabalho” (FONTES, 2017, p. 48), os trabalhadores são submetidos a variadas formas de precarização. Para dar continuidade à extração de mais-valia, diversos são os mecanismos que as empresas lançam mão como saída para a retomada do crescimento, como o uso da força de trabalho e expropriação de direitos trabalhistas, que é institucionalizada/legalizada através da ação do Estado (FONTES, 2017).

Segundo Fontes (2017), é neste contexto de desemprego e precarização dos direitos, que multiplicam o número de contratos parciais, terceirizações, subordinação ao trabalho sem contratos, trabalho em domicílio e trabalhador que se transforma em pessoa jurídica, fenômeno conhecido como pejetização, numa referência à criação de um CNPJ pelo trabalhador como

forma de facilitar a contratação de sua mão de obra. Uma empresa cujo objetivo é apenas vender sua força de trabalho sem respaldo de direitos trabalhistas. A uberização do trabalho se faz um exemplo emblemático, termo inspirado na empresa Uber¹⁰, que já atinge diversos ramos e setores da economia. Extraídos seus direitos, fantasiando a ideia de autonomia do trabalhador, os trabalhadores continuam submetidos às grandes empresas, que controlam a parte que mais lhe interessam, a extração de mais-valia (FONTES, 2017).

Dessa forma, é no Brasil desse contexto, de flexibilização, avanço neoliberal, crise econômica e política, destituição de uma presidenta democraticamente eleita, e, também, de desmonte da educação, que foi firmada a Medida Provisória nº 746 de 2016, propondo a reformulação do Ensino Médio no país.

Outra semelhança entre a Reforma do Ensino Médio e as orientações do BID para a educação, é a parceria com a iniciativa privada para formação dos educandos. Trazendo o exemplo de uma das empresas participantes das pesquisas do BID, os autores afirmam que

Simultaneamente, a empresa vem implementando desde 2005 um plano de capacitação cujo objetivo é precisamente formar jovens orientados para a produção industrial com vistas a adotar novas tecnologias, contribuir para uma melhor empregabilidade dos futuros formandos, e contar com um viveiro de futuros colaboradores formados na cultura e valores do grupo empresarial. O programa é realizado em um centro de treinamento próprio, onde se formam por três anos os dez jovens que apresentarem as melhores médias em uma escola técnica local. Os alunos cumprem um regime de dupla escolaridade, assistindo pela manhã às aulas-oficinas na empresa, e à tarde comparecendo à escola técnica para completar seus estudos teóricos. A maioria começa depois a trabalhar para a empresa (BASSI *et al.*, 2012, p. 147).

Da mesma forma, o texto da Lei nº 13.415/2017, no inciso 8 do Artigo 4º, traz que a oferta de formação técnica e profissional pode ser “realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições”, devendo ser aprovada pelos conselhos superiores de Educação, em âmbito estadual. Esse fato se assemelha ao processo ocorrido na década de 1940, com a criação do Sistema S, onde, conforme Kuenzer,

combinam-se a iniciativa pública e a privada para atender a demandas bem definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão-de-obra qualificada (KUENZER, 2009, p. 28).

¹⁰ A empresa Uber é um aplicativo de transporte particular que conecta usuários a motoristas parceiros. “A forma como opera atravessa diversos setores (alojamento e transporte, financiamento, produção etc.), estimulada por processos explícitos de “incubação”, através de *startups*, gerando várias modalidades da assim mal chamada “economia colaborativa” (FONTES, 2017).

Assim, une-se a iniciativa privada e pública buscando atender as demandas do mercado, para formar mão-de-obra qualificada e que atenda às exigências dos postos de trabalho. Logo, vemos um processo que historicamente se faz presente no campo da educação brasileira e que busca cumprir os mesmos objetivos para com a reprodução do atual sistema.

Dando voz ao empresariado, os autores afirmam que “A maioria das empresas acredita que contar com uma oferta de educação mais especializada simplificaria os processos de busca de pessoal, e pelo menos 60% declaram resolver as deficiências em habilidades mediante capacitação e formação dentro da empresa” (BASSI *et al.*, 2012, p. 169-170). Assim, alinhada aos objetivos e recomendações do BID e de outras organizações, a reforma veio atender ao empresariado, ao capital e sua reprodução.

A partir da visão de um dos jovens participantes de suas pesquisas, chamado Ariel, os autores afirmam que

Ariel enfatiza que os jovens egressos do ensino médio têm dificuldades de expressão e comunicação. “No Chile se usa muita gíria, que pode ser socialmente aceitável, mas, num lugar como o nosso, que é multicultural e a pessoa precisa ser entendida, isso, é inaceitável. Em síntese, os jovens precisam de muita preparação. Há jovens com muito potencial; o desafio está em desenvolvê-lo. Aqui ninguém vai perder o trabalho por não saber qual é o dia da Independência do Chile, mas poderá perdê-lo caso não tenha autocontrole em situações de pressão (BASSI *et al.*, 2012, p. 155).

Logo, de acordo com a perspectiva de Ariel, e ao que tudo indica, partilhada pelo BID, o jovem não precisa saber sobre a sua história e o do país onde vive, mas precisa ser um trabalhador que executa sua função submetido a condições adversas, muitas vezes precárias e subumanas. A atual Reforma, ao instituir os itinerários formativos, formaliza uma pretensa inutilidade dos conteúdos do Ensino Médio científico-humanista, negando aos jovens o direito ao conhecimento de sua história e de seu povo, corroborando na alienação do trabalhador.

Nesse sentido, com tudo que discutimos até o momento, compartilhamos da visão de Frigotto (2016), comparando com a Lei nº 5.692/1971, em que a atual Reforma

[...] retrocede e torna, e de forma pior, a reforma do ensino médio da ditadura civil militar que postulava a profissionalização compulsória do ensino profissional neste nível de ensino. Piora porque aquela reforma visava a todos e esta só visa os filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública. Uma reforma que legaliza o apartheid social na educação no Brasil (FRIGOTTO, 2016, p. 331).

Da mesma forma, Ferreti acrescenta que

Contrariamente à formação integral que tais setores alardeiam no discurso, o que a Lei oferece é um processo de semiformação de caráter pragmático que encontra eco e pode se manifestar abertamente sob a forma de política pública em virtude do momento político e econômico que vivemos no país desde 2016 (FERRETI, 2018, p. 39).

Desta maneira, compreendendo que a escola se figura um importante instrumento mantenedor e reproduzidor da ideologia dominante, Frigotto (2001, p. 80) afirma que no contexto atual do capitalismo – flexível e desregulamentado – a educação apresenta-se numa ótica de adestramento e “trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente”. Assim, tendo em vista a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017, vemos que as reformulações direcionadas à educação, apesar de novas, continuam reverberando antigos interesses e intencionalidades do modo de produção capitalista.

Ademais, é importante situar o BID enquanto instituição bancária. Bem como afirmam Melgarejo e Shiroma (2019, p. 22), “O interesse de um Banco não é com a educação, seu compromisso é com os investidores e rentistas. A educação, nesse contexto, pode ser vista não como fim, mas como um meio de valorizar o valor e produzir os retornos almejados”. Logo, no contexto capitalista, a educação é um dos principais meios de garantir a manutenção deste sistema, ao passo que forma e adentra o principal instrumento de sua reprodução: o trabalhador.

Isto posto, no próximo capítulo buscaremos compreender como esta Reforma será implementada nos Institutos Federais brasileiros, instituições que historicamente oferecem o ensino técnico-profissionalizante e também o ensino técnico integrado ao Ensino Médio.

CAPÍTULO III: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: DESAFIOS PARA A TAREFA DE EMANCIPAÇÃO DOS JOVENS

Neste capítulo analisaremos a produção acadêmica sobre a Reforma do Ensino Médio de 2017 e, também, a implementação da Reforma nos Institutos Federais, especificamente nos campi Ibatiba, no Espírito Santo, e Ponte Nova, Minas Gerais.

Assim, no primeiro tópico traremos as produções acadêmicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tratam sobre a Reforma do Ensino Médio nos Institutos Federais.

Na segunda seção, faremos a análise da Reforma nos Institutos Federais através das entrevistas realizadas nos campi Ibatiba e em Ponte Nova, buscando compreender o processo de implementação desta política educacional nas instituições estudadas.

3.1 A reforma do Ensino Médio e os Institutos Federais: brechas no campo de pesquisa

Neste tópico buscamos analisar as produções acadêmicas que discutem a Reforma do Ensino Médio de 2017 e sua implementação nos Institutos Federais brasileiros. No quadro abaixo trazemos os trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), produzidos desde o ano de 2017 até 08 de agosto de 2021.

Utilizando “Lei nº 13.415”, “institutos federais” e “Reforma do Ensino Médio” como palavras-chave na busca no catálogo, foram encontrados 112 resultados. Os trabalhos foram selecionados a partir da leitura do resumo, análise de sumário, objetivos da pesquisa e pela presença das expressões “reforma do ensino médio” e “institutos federais” no corpo do texto. De antemão, ressaltamos que, das seis pesquisas encontradas, nenhuma delas trata diretamente da implementação da Reforma na Rede Federal de Educação. Sendo assim, os trabalhos analisados são aqueles que pontuam, mesmo que brevemente, a Reforma e impacto que esta pode trazer aos institutos.

Tabela 1 - Dissertações encontradas no Catálogo da CAPES que continham “Lei nº 13.415”, “institutos federais” e “Reforma do Ensino Médio” como palavra-chave.

Título	Ano	Autor	Orientador	Programa e Instituição	Palavras-chave
--------	-----	-------	------------	---------------------------	----------------

Ensino Médio Integrado: uma análise do IF Sul de Minas	2017	Heloisa Helena Coutinho Pereira	Luana Costa Almeida	Mestrado em Educação (Universidade do Vale do Sapucaí)	Educação Integral; Ensino Médio Integrado; Institutos Federais.
Inter-relações sociopedagógicas na formação docente e na constituição do conhecimento de professor da Educação Profissional	2017	Marilandi Maria Mascarello Vieira	Maria Cristina Pansera de Araujo	Doutorado em Educação nas Ciências (Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul)	Coletivos de pensamento; Transposição didática; Conhecimento pedagógico do conteúdo; Didática e Pedagogia; Institutos Federais.
Da luta pela politecnicidade à Reforma do Ensino Médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao Ensino Médio?	2018	Gilberto Jose de Amorim	Claudia Raimundo Reyes	Mestrado em Educação (Universidade Federal de São Carlos)	Escola Unitária. Educação Profissional e Tecnológica. Institutos Federais.
O processo de construção do Projeto Pedagógico de Curso no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio	2018	Katiana de Lima Alves Silva	Tania Barbosa Martins	Mestrado em Educação (Universidade Metodista de Piracicaba)	Educação Profissional de Nível Médio; Trabalho e Educação; Currículo; Instituto Federal
A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da dualidade reificada	2019	Adao Luciano Machado Gonçalves	Márcia Soares de Alvarenga	Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais	Reforma do ensino médio, Lei n. 13.415/2017; Filosofia e educação.

				(Universidade do Estado do Rio De Janeiro)	
Lei nº 13.415/2017: implicações no Ensino Médio Integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão	2020	Nilia Feitosa de Alencar	Francisca das Chagas Silva Lima	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Maranhão)	Políticas Educacionais; Reforma Ensino Médio; Ensino médio integrado; Educação Profissional.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2021).

O primeiro trabalho abordado, da autora Heloisa Helena Coutinho Pereira, dissertação intitulada “Ensino Médio Integrado: uma análise do IF Sul de Minas”, de 2017, teve como objetivo “analisar a organização administrativa e pedagógica dos cursos de ensino médio integrado do IFSULDEMINAS” buscando uma comparação entre “as diretrizes e disciplinas propostas pelos cursos com a proposição geral do ensino médio integrado constante nos documentos legais e diretrizes que amparam a atuação da instituição” (PEREIRA, 2017, p. 16). Assim, apesar de a análise da reforma no instituto não ser o objetivo do trabalho, a autora traz a questão na medida em que ela afeta diretamente o ensino integrado ofertado pelo IF Sul de Minas.

Pereira (2017), em entrevista com o Gestor da instituição estudada, discorrendo sobre os desafios enfrentados, traz que o servidor “demonstrou sua insegurança e incerteza quanto à continuidade das práticas integradoras que vêm sendo buscadas e realizadas nos cursos, frente ao estabelecimento de itinerários formativos para o ensino médio” (PEREIRA, 2017, p. 107). Indo além, a autora afirma que “incoerente com a ideia de integração, a nova estrutura tende a desconstruir a ideia de uma formação integral, posta aos Institutos Federais”. Dessa forma, constatamos através do trabalho da autora, bem como nos estudos realizados e demonstrados nos capítulos anteriores, que a Reforma do Ensino Médio afeta diretamente a concepção de educação na qual os institutos federais estão consolidados, o ensino médio integrado.

O segundo trabalho analisado, a tese de Doutorado de Marilandi Maria Mascarello Vieira, também de 2017, tem como título “Inter-relações sociopedagógicas na formação docente e na constituição do conhecimento de professor da Educação Profissional” e teve como objetivo “analisar as inter-relações sociopedagógicas que condicionam o processo de formação

dos professores da educação profissional visando compreender como elas definem a constituição do conhecimento de professor” (VIEIRA, 2017, p. 20-21). Contudo, apesar de não compor o objetivo da pesquisadora, ela trata brevemente da reforma, ao passo que a nova legislação também interfere na formação e no trabalho docente.

Nesse sentido, Vieira (2017), discutindo o impacto da Reforma na formação de professores, também dialoga brevemente sobre as implicações no ensino integrado e na educação profissional no contexto do Artigo 4 da Lei nº 13.415:

No nosso entendimento o referido artigo pôs fim ao ensino integrado, separando a formação geral e a profissional, já que prevê que, após a conclusão de até 1800 horas dos conhecimentos que compõem a Base Nacional Comum Curricular, os alunos podem optar por um desses itinerários formativos, o que significa, na prática, que apenas os alunos que optarem pelo itinerário V terão acesso à formação profissional. Além disso, essa escolha só poderá ocorrer, na prática, se a escola tiver condições de ofertar vários itinerários formativos, o que não parece provável dado às condições atuais das escolas das redes públicas de ensino. Ademais, os alunos que elegerem a formação técnica e profissional terão como ônus a redução do acesso aos conteúdos de outros percursos formativos, o que pode reduzir suas possibilidades de ingresso nos cursos superiores, já que não fica claro como serão avaliados em exames, como o ENEM, por exemplo (VIEIRA, 2017, p. 56).

Assim, compreendemos através da perspectiva da autora que o ensino integrado, o qual atrela a formação geral e a educação profissional, modalidade oferecida pelos institutos federais, está ameaçado com a possível implementação da Reforma nessas instituições. Além disso, a autora identifica outros grandes problemas relacionados à referida política, como a incapacidade dos sistemas escolares de oferecerem itinerários diversos e a defasagem no conhecimento sofrida pelos estudantes que optarem pela formação técnica e profissional.

O terceiro trabalho encontrado, do ano de 2018, cujo autor é Gilberto José de Amorim, intitulado “Da luta pela politécnica à Reforma do Ensino Médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao Ensino Médio?”, teve como objetivo “analisar a concepção de formação integrada dos sujeitos que compõem o IFSP/Barretos e suas consequências para o processo de aprendizagem dos educandos do ensino técnico integrado em agropecuária da instituição” (AMORIM, 2018, p. 9). Dessa forma, o autor buscou compreender os caminhos percorridos pelo ensino integrado e seus desdobramentos futuros e, assim, sua pesquisa choca-se com a questão relacionada à Reforma do Ensino Médio.

Amorim (2018) discute a Reforma e a contextualiza na realidade dos institutos federais. Segundo o autor, “apesar da necessidade de amplas mudanças para a concretização da formação integrada como meio para a construção da escola unitária, o curso integrado em agropecuária do instituto federal não é compatível com a ideia de formação técnica vista apenas como um

itinerário formativo” (AMORIM, 2018, p. 100). Em defesa do ensino ofertado por essas instituições, Amorim coloca que “é possível afirmar que os estudantes do ensino médio integrado em agropecuária têm acesso a uma formação técnica sem deixar de estudar nenhum dos conhecimentos produzidos pela humanidade e, por isso, fundamentais para a formação plena do estudante”. Dessa forma, compreendemos através da perspectiva do autor a importância da formação integrada e sua primazia em relação à proposta de Ensino Médio contida na Lei nº 13.415/2017, que pode afetar diretamente essa modalidade de ensino.

O receio relacionado ao impacto na formação integrada está presente nos sujeitos escolares entrevistados por Amorim, no IFSP, campus Barretos, assim como nos docentes entrevistados em nossa pesquisa, como veremos à frente. De acordo com o autor, no que se refere ao impacto da Reforma “sobre o ensino técnico integrado em agropecuária, muitos professores assinalaram que a nova proposta curricular do ensino médio pode eliminar disciplinas que permitem uma reflexão crítica acerca da realidade vivenciada pelos estudantes”. Assim, compreendemos que a Reforma do Ensino Médio representa um risco à formação integral dos estudantes, sendo objeto de preocupação de grande parte dos docentes.

Seguindo, a quarta pesquisa encontrada, a dissertação intitulada “O processo de construção do Projeto Pedagógico de Curso no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio”, de 2018, da autora Katiana de Lima Alves Silva, traz como objetivo “analisar o processo de construção e implementação do projeto pedagógico de curso (PPC) no ensino técnico integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, especificamente, no Campus Boituva” (SILVA, 2018, p. 17). Nesse sentido, buscando compreender o processo envolvido na construção da organização curricular do campus estudado, a autora também pontua a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular.

Silva (2018), discorrendo sobre os efeitos da reforma na Rede Federal, aponta que

[...] O ensino técnico integrado ao ensino médio na forma integrada fica a critério dos sistemas de ensino, mas somente no itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional, desta forma, os cursos técnicos integrados ao ensino médio continuarão sendo ofertados pelos Institutos Federais, cabendo-lhes a obrigatoriedade de se adaptar à flexibilização curricular.

São imensuráveis os danos causados na proposta encaminhada em relação à consolidação do conceito e concepções voltadas à Educação Integrada, proposta Gramsciana de escola unitária não profissionalizante, mas de formação geral, que permitisse ao jovem uma formação consistente, um ensino médio unificado [...] (SILVA, 2018, p. 64-65).

Dessa forma, a autora coloca, brevemente, as possíveis consequências da reforma à concepção de formação integral enquanto possibilidade de concretização da escola unitária, encontrada na visão Gramsciana. Ademais, a autora levanta a obrigatoriedade de os Institutos Federais se adaptarem à flexibilização curricular proposta na Reforma. É nessa perspectiva que trabalharemos através das entrevistas realizadas no presente trabalho, buscando entender como essas instituições se adequaram às novas orientações contidas na legislação.

O penúltimo trabalho encontrado, pertencente a Adão Luciano Machado Gonçalves, a dissertação “A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da dualidade reificada”, de 2019, teve como um dos seus objetivos, além da análise da Reforma do Ensino Médio e a dualidade escolar, “Analisar possíveis efeitos da não obrigatoriedade do ensino de filosofia no âmbito da referida reforma em suas implicações para o campus avançado do IFMT em Diamantino” (GONÇALVES, 2019, p. 21). Assim, a análise do autor também atravessa o nosso objeto de estudo, a Reforma nos Institutos Federais.

Apesar de se debruçar mais precisamente sobre o ensino de Filosofia, o autor traz a visão geral sobre a reforma, encontrada nas entrevistas com professores do IFTM, campus Diamantino:

Em uma perspectiva geral, nas considerações e respostas realizadas pelos professores a implementação da BNCC e da Lei n.13.415/2017 (questão 3) trará prejuízos para a formação ampla e integral dos estudantes, além de proporcionar elementos de precarização do trabalho do professor ao suprimir a obrigatoriedade de disciplinas e as atividades de ensino desenvolvidas por profissionais não licenciados na área (notório saber), sem contar que estes documentos foram elaborados sem a devida participação e discussão coletiva dos sujeitos sociais envolvidos diretamente nos processos educacionais (GONÇALVES, 2019, p. 102).

Nesse sentido, o autor não discute diretamente os impactos da Reforma no ensino médio ofertado pelos Institutos Federais, contudo, aponta a preocupação por parte do professorado com os prejuízos causados na formação dos estudantes com a implementação da Lei, haja vista que ela precariza e flexibiliza a formação dos estudantes e o trabalho docente.

Por fim, analisamos a Dissertação “Lei nº 13.415/2017: implicações no Ensino Médio Integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão”, de 2020, da autora Níliá Feitosa de Alencar. A pesquisa da autora teve como objetivo geral “analisar as repercussões da Lei nº 13.415/2017 sobre a proposta de Ensino Médio Integrado desenvolvida no Estado do Maranhão” (ALENCAR, 2020, p. 14) e como objetivos específicos, a autora buscou: “a) Analisar o Ensino Médio Integrado como possibilidade de formação integrada; b) Compreender as intencionalidades da Contrarreforma do Ensino Médio; e c) Analisar a configuração do

Ensino Médio Integrado na rede de ensino pública maranhense diante da Lei nº 13.415/2017” (ALENCAR, 2020, p. 14). A autora teve como objetos de estudo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) e o Colégio Universitário (COLUN). Dessa maneira, esta foi a única pesquisa encontrada que de fato analisa o Ensino Médio Integrado, ofertado pelos Institutos Federais (no caso da referida pesquisa, o IFMA), no contexto da Reforma do Ensino Médio de 2017.

Visando discutir os impactos da Reforma no Ensino Médio Integrado, a pesquisadora realizou entrevistas com profissionais das redes estudadas. Em primeiro momento, a autora pontua que

Apesar da oferta dos cursos técnicos integrados, do ponto de vista da adequação legal, não contrariar a Lei nº 13.415/2017, que, inclusive, prevê a oferta do “itinerário formativo integrado”, a priori, julgamos bastante controversa a adesão de instituições que implementam educação profissional integrada à atual legislação, por esta conter uma concepção de ‘integração’ bastante distinta daquela priorizada pelo Decreto nº 5.154/2004 (ALENCAR, 2020, p.117).

Assim, a autora firma as bases para sua análise acerca da Reforma e sua implementação nos institutos federais, ressaltando a incompatibilidade da Lei nº 13.415/2017 e a legislação que regulamenta a oferta do Ensino Médio Integrado.

Em sua análise, Alencar encontrou profissionais favoráveis e contra a Reforma. No que tange ao Ensino Médio ofertado (integrado), alguns profissionais compreendem que a legislação pode gerar impactos para a proposta de ensino integrado, na medida em que a BNCC incide de modo direto no núcleo de formação comum. Com base no trabalho desenvolvido, a autora conclui:

No que se refere à proposta de formação contida na reforma, evidencia-se uma concepção de formação em tempo integral, mas não integrada, pois a inclusão da formação profissional na etapa final do ensino médio contraria a modalidade do ensino médio integrado, nos remetendo ao modelo de educação profissional proposto na década de 1990, sob a forma do Decreto nº 2.208/1997, que não permitia a oferta de cursos técnicos de nível médio na forma integrada.

A pesquisa permitiu constatar que, além mais de não conter uma proposta de formação integrada, a reforma afronta radicalmente o Ensino Médio Integrado, ao promover a redução da carga horária da formação geral para 1800 horas, a não obrigatoriedade das disciplinas de ciências humanas e sociais ao longo do ensino médio, a separação da educação básica da profissional e a transformação desta em um dos itinerários formativos (ALENCAR, 2020, p.139).

Assim, vemos na autora que a atual reforma entra em embate direto com a proposta de ensino integrado, reverberando na dualidade histórica presente na educação brasileira entre a formação geral e a educação profissional, como já discutimos no primeiro capítulo. Dessarte, até o momento da produção da Dissertação de Alencar (2020), a proposta não havia sido implementada em nenhuma das instituições analisadas, estando ainda no processo de planejamento.

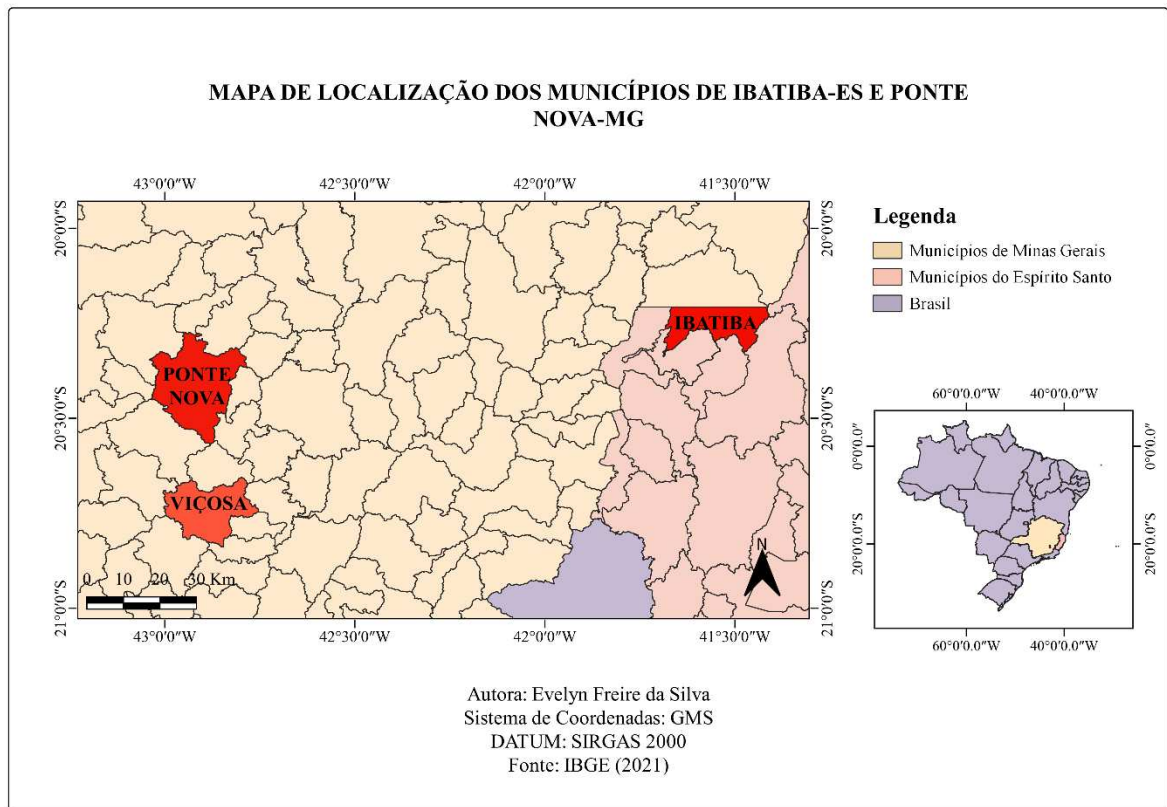
Por fim, concluímos que a produção acadêmica acerca da Reforma do Ensino Médio nos Institutos Federais ainda é escassa, reforçando a necessidade de melhor compreender a Reforma e seus efeitos nessas instituições. Dessarte, na próxima seção deste capítulo buscamos analisar como e se a Reforma foi implementada nos Institutos Federais estudados na presente pesquisa.

3.2 A Reforma nos Institutos Federais

Nesta seção analisaremos como a Reforma foi implementada nos Institutos Federais campi Ibatiba e Ponte Nova, localizados conforme a Figura 1. A análise foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores das instituições analisadas.

A proposta inicial da pesquisa contava, também, com a análise do IFMG Campus Muriaé, contudo, por alegações relacionadas à pandemia, não obtivemos autorização para realização do estudo. Assim, realizamos seis entrevistas, com três participantes do Ifes Campus Ibatiba e três do IFMG Campus Avançado Ponte Nova.

Figura 1 - Mapa de localização dos municípios de Ibatiba (Espírito Santo) e Ponte Nova (Minas Gerais).



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Isto posto, buscando situar e compreender as instituições estudadas, a seguir faremos uma breve contextualização dos campi dos Institutos Federais que compõem o nosso objeto de pesquisa.

3.2.1 O Ifes Campus Ibatiba

O Instituto Federal do Espírito Santo, possuindo sua origem na Escola de Aprendizizes Artífices do Espírito Santo, criada em 1909, é resultado da união das instituições do Centro Federal de Educação Tecnológica e das Escolas Agrotécnicas Federais realizada em 2008 através da Lei nº 11.892/2008, se tornando uma instituição de referência em educação no estado (IFES, 2022a).

Ibatiba é um município localizado no interior do Espírito Santo, na divisa com o estado de Minas Gerais. A principal atividade econômica desenvolvida no município é a agricultura, traduzida principalmente pelo cultivo do café.

O campus do Ifes no município foi criado em 2010 com o propósito de expandir para a região sul do Espírito Santo a rede pública de educação técnica e tecnológica profissionalizante (IFES, 2022b). Segundo o *site* da instituição,

O Campus Ibatiba consolida-se a cada dia como uma instituição de referência em excelência no ensino para a região do Caparaó capixaba e avançando em oportunidades, também, para os municípios do sudeste mineiro, tais como Lajinha e Mutum. Ressalta-se ainda a função social a que se compromete o Campus promovendo a emancipação econômica e social da população atendida pelo Instituto (IFES, 2022a).

Assim, enquanto instituição referência, o Campus oferta cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nas áreas de Meio Ambiente e em Florestas; curso superior de Bacharelado em Engenharia Ambiental, juntamente com curso de Licenciatura em Pedagogia em processo de implementação; e especialização *lato sensu* em Educação Ambiental e Sustentabilidade.

Percorrendo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal do Espírito Santo e buscando suas concepções político-pedagógicas, o documento traz que o Ifes, ao passo em que se configura como “instituição de ensino, pesquisa e extensão, compreende a educação como um processo permanente de formação integral que abrange as dimensões ética, estética, política, científica, tecnológica e se constitui nas relações entre os sujeitos em seus diferentes contextos” (IFES, 2019a, p. 68). Nesse sentido,

[...] Essa forma de conceber a educação considera o sujeito como um ser social, histórico e cultural, constituído por meio das interações com os outros em uma sociedade criada pelo homem e que, concomitantemente, tem criado o próprio homem. Nessa perspectiva, a educação possibilita a apropriação de conhecimentos indispensáveis para o exercício da cidadania, o desenvolvimento da produção de novos conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, o preparo para o exercício de profissões, a ampliação cultural, além de fornecer meios para progredir nos estudos e no trabalho, sobretudo em uma sociedade desejosa por maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem (IFES, 2019a, p. 68-69).

Assim, torna-se evidente a perspectiva na qual se funda a educação ofertada pela instituição, pautada na formação integral dos sujeitos. Para além de formar trabalhadores direcionados à atender às demandas do mercado de trabalho, o Ifes busca formar cidadãos conscientes dos lugares que ocupam na sociedade, de modo a torná-la mais justa e igualitária.

Na perspectiva da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, segundo o Ifes,

A oferta de educação profissional nos diferentes níveis e modalidades de ensino do Instituto se fundamenta na concepção de trabalho como princípio educativo que medeia a produção de existência e objetivação da vida humana ao articular atividades

materiais e produtivas aos conhecimentos da ciência, da arte, da cultura, da técnica e da tecnologia, com a finalidade de orientar os processos formativos em toda a sua multidimensionalidade. É acreditar em uma educação profissional potencializadora da formação emancipatória do ser humano em toda sua perspectiva social, cultural, política e ambiental em um movimento que o capacite para a transformação das condições naturais e sociais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (IFES, 2019a, p. 69).

Com isso, percebemos que a proposta da instituição, com relação à formação profissional, é empenhada também na formação e emancipação do ser humano, articulando os conhecimentos da formação geral (necessária na constituição dos sujeitos) e profissional, tendo o trabalho como princípio educativo. A concepção da instituição está distante da ideia presente na Lei nº 13.415/2017, a qual não define e nem contextualiza a oferta da “formação com ênfase técnica e profissional”. Segundo a Lei, a oferta desse itinerário considerará: “a 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, 2017). Assim, identificamos o quão díspar está a proposta na referida Lei para com a proposta de educação profissional ofertada por instituições que historicamente ofertam a educação profissional pública, gratuita e de qualidade, que emergem como referência no cenário nacional.

Dessa forma, essas são as bases teórico-políticas nas quais o Ifes - Campus Ibatiba está inserido e se realiza concretamente. Isto posto, a frente analisaremos a compreensão dos profissionais da instituição acerca da Reforma e seus desdobramentos para o Ensino Médio Integrado por ela ofertado.

3.2.2 O IFMG Campus Avançado Ponte Nova

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), assim como os IF anteriores, foi criado através da Lei nº 11.892, em 2008. A instituição é resultado da junção dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e Bambuí, das Unidades de Ensino Descentralizado (UNED's) de Congonhas e Formiga, da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista e de Governador Valadares (IFMG, 2020).

Ponte Nova é um município da região da Zona da Mata de Minas Gerais. A economia do município é marcada pela presença dos setores de serviço e indústria.

O Campus avançado Ponte Nova foi criado em 2014 a partir da cooperação técnica entre o Instituto Federal de Minas Gerais e a Prefeitura Municipal de Ponte Nova. A instituição conta com cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nas áreas de Administração e Informática, nas

áreas de Administração e Informática; curso superior de Tecnólogo em Processos Gerenciais; e também realiza a oferta de cursos FIC (Formação Inicial Continuada) nas áreas de Escrita para a Prova de Redação do Enem, Auxiliar em Planejamento, Formatação e Gestão de Documentos e Como Elaborar um Plano de Negócios.

Na qualidade de Campus Avançado do IFMG, o campus Ponte Nova difere dos outros campi (não avançados) devido à característica de sua gestão. Enquanto as Unidades Gestoras Executoras (UGE) possuem autonomia para execução dos processos de compra, pagamentos e o planejamento anual, os campi avançados são vinculados à Reitoria e a ela subordinados (IFMG, 2019). Durante entrevista realizada com Fernanda, que faz parte da gestão do campus, a participante apontou que “A gente é um Campus Avançado, então a gente acaba tendo pouco servidor para executar funções...”, assim, demonstrando que a dinâmica referente ao status de Campus Avançado reflete na organização e nas condições de trabalho na instituição.

Conforme analisamos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Ifes, também traçamos alguns aspectos relacionados ao mesmo documento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Observando os princípios filosóficos e teórico-metodológicos que orientam a instituição, o documento traz que

Deve haver um rompimento entre teoria e prática, em um processo no qual as funções intelectivas e instrumentais sejam postas em favor de uma educação integral, capaz de auxiliar o desenvolvimento humano, orientado pelos princípios da justiça social, da ética, da solidariedade, da equidade, da preservação ambiental, da democracia, da autonomia, do respeito às diferenças, da transparência e da probidade na gestão pública (IFMG, 2019, p. 90).

Nessa perspectiva, segundo o documento, “a formação do sujeito deve ser concebida como omnilateral, que é aquela capaz de possibilitar o crescimento integral do ser humano [...] formação técnica e tecnológica, com o desenvolvimento da capacidade crítica” (IFMG, 2019, p. 90). Assim, vemos que a proposta educacional presente no Ifes, também está de forma semelhante no IFMG.

Assim compreendido, para o IFMG os valores sociais se unem ao saber intelectual e à prática profissional, bem como à formação técnica e tecnológica, promovendo, então, uma percepção ontológica do trabalho, propiciando um processo educacional no qual o sujeito seja construtor do seu contexto histórico-cultural e também um cidadão trabalhador, consciente não apenas dos seus direitos e deveres, mas também os de toda a sociedade (IFMG, 2019, p. 91).

De modo geral, a perspectiva dos Institutos Federais se assemelha no que diz respeito às suas concepções sobre educação e trabalho, compreendendo o trabalho como princípio

educativo e não apenas treinando os sujeitos para execução de profissões, esvaziando a formação de sentido. A proposta dos institutos se direciona à concretização da politécnica, ideia na qual a criação da instituição está fundamentada. Assim, como já aludido anteriormente, tal perspectiva encontra-se distante da proposta do “Novo Ensino Médio” contido na Lei nº 13.415/2017. Por isso, a frente analisaremos, a partir da visão de professores e gestores, os possíveis impactos dessa Reforma nos Institutos Federais e na forma como a instituição realiza o Ensino Médio Integrado.

3.3 A Reforma nos campi Ibatiba e Ponte Nova: compreensão através dos sujeitos

Nesta última seção deste capítulo, analisaremos as entrevistas realizadas com professores e gestores dos Ifes Campus Ibatiba e do IFMG Campus Avançado Ponte Nova, de forma a compreender o processo de implementação da Reforma nessas instituições.

Para tanto, realizamos seis entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores dos campi que compõem os objetos dessa pesquisa. As entrevistas foram realizadas no formato de *online*, utilizando a plataforma Google Meet, no período compreendido de julho e agosto do ano de 2021. A concretização dessa etapa da pesquisa foi antecedida pela autorização das instituições participantes, concedida pelos diretores gerais dos dois campi. Na tabela abaixo está a relação dos participantes, nos quais utilizamos nomes fictícios para resguardar suas identidades.

Tabela 2 - Relação de entrevistados.

Entrevistado	Cargo/Ocupação	Instituição
Cláudio	Docente da Área Técnica	Ifes - Campus Ibatiba
Edson	Docente da Formação Geral	Ifes - Campus Ibatiba
Fernanda	Gestão	IFMG - Campus Ponte Nova
Janete	Docente da Área Técnica	IFMG - Campus Ponte Nova
Marcos	Docente da Formação Geral	IFMG - Campus Ponte Nova
Luiz	Gestão	Ifes - Campus Ibatiba

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

As entrevistas foram sistematizadas e analisadas de acordo com os eixos temáticos contidos no roteiro de entrevista (APÊNDICE A e B), perfazendo um total de três categorias de

análise. O eixo “Perfil do entrevistado” não compõe uma categoria, haja vista que o seu objetivo foi nos contextualizar e conhecer os participantes através de sua trajetória acadêmica e profissional. Como o tópico “Condições de trabalho” não está inserido na entrevista com os gestores, informações relacionadas ao perfil e identificação desses entrevistados podem estar presentes também nesta primeira categoria de análise. Dessa forma, nos próximos tópicos desta seção, analisaremos a implementação da Reforma do Ensino Médio nos Institutos Federais através das vozes dos docentes e gestores do Ifes Campus Ibatiba e do IFMG Campus Avançado Ponte Nova, o fazendo a partir da seguinte ordem: Condições de Trabalho, a Reforma do Ensino Médio e a Reforma e o Ensino Médio nos Institutos Federais.

3.3.1 Condições de trabalho

Esta categoria de análise foi construída buscando compreender quais as condições de trabalho vivenciadas pelos participantes da pesquisa, partindo do pressuposto que esses aspectos influenciam diretamente no trabalho realizado por eles nas instituições trabalhadas.

De maneira geral, ao serem questionados se a instituição em que trabalham dispõe dos equipamentos necessários para realização de suas disciplinas, os entrevistados apontam que sim, tanto no IFMG e no Ifes, a infraestrutura atende às necessidades dos docentes. Edson, do campus Ibatiba, afirma que “no ponto de vista de estrutura, eu acho a instituição muito bem estruturada, então assim... dentro dessa perspectiva, eu tenho acesso a essas e outras coisas, quando a gente necessita, visitas técnicas e coisas do tipo”. Sobre o campus Ponte Nova, Janete aponta que “[...] tem uma estrutura muito boa, tem auditório... é um espaço que foi reformado, ampliado e feito adequação”. Nesse sentido, bem como considerando o que os outros entrevistados nos colocaram, compreendemos que os campi analisados oferecem boa infraestrutura para realização do trabalho dos profissionais.

Nesse sentido, as falas dos entrevistados corroboram com Stering e Adam (2019, p.979), que afirmam os IFs “se caracterizam por certa especificidade, pois possuem estrutura diferenciada, tendo em vista que foram criados por meio da junção e transformação de antigas autarquias profissionais, já em funcionamento, e que compunham a nova rede, exceto a Universidade Tecnológica”. Assim, podemos inferir que as condições de infraestrutura das instituições, que denotam de significativa qualidade, são fruto de processos que antecederam a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que instituiu os IFs.

Sobre as atividades desempenhadas por docentes e gestores entrevistados, os participantes nos relataram que desempenham diversas atividades dentro do Campus, que vão além do trabalho em sala de aula, no caso dos professores, como atividades de pesquisa, extensão, participação em comissões, coordenações, entre outros.

Analisando a questão relacionada às condições de trabalho, identificamos no IFMG campus Avançado Ponte Nova uma sobrecarga de trabalho enfrentada por parte de alguns servidores. Fernanda, que anteriormente pontuou a questão relacionada à característica de Campus Avançado da instituição e o reflexo da mesma nas funções exercidas pelos servidores, nos traz que

É, como eu falei, a gente é um Campus Avançado, é muito diferente quando você vai comparar as funções desempenhadas por um servidor de um Campus e às funções desempenhadas por um servidor de um Campus, vou colocar “normal”, assim, um Campus dentro dos padrões...

Corroborando com a fala de Fernanda, Janete, professora do campus Ponte Nova, aponta outro ponto importante, relacionado à carreira e identidade do professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) que também reverbera nas condições de trabalho. Segundo Janete,

A carreira de professor EBTT, que é Educação Básica Técnica e Tecnológica, ela é um pouco confusa, e eu acho que tem a ver também com a construção da identidade dos institutos federais, que nós não somos nem Universidade e nem somos Escola Técnica. E aí vem esse desafio, que é o professor que tem que verticalizar o ensino. A gente tem que atuar na graduação e no Ensino Médio, e às vezes na pós-graduação também. [...] E a gente tem que fazer pesquisa, a gente tem que desenvolver extensão [...] Essa multiplicidade de ações para o professor EBTT implica e afeta as condições de trabalho, porque você não tem opção de não fazer, você tem que fazer e fazer o melhor possível.

Esta problemática com relação à identidade do professor EBTT, levantada por Janete, é reflexo da gênese dos Institutos Federais, haja vista que a expressão “não somos nem Universidade e nem somos Escola Técnica”, é alvo de estudo por parte dos pesquisadores do campo da Educação Profissional e Tecnológica. Conforme vemos em Pacheco (2020, p. 19), “Por ser uma institucionalidade nova, sem similar num país em que as únicas referências são a Universidade e a Escola Técnica, o maior desafio é consolidar um novo conceito institucional, nem Escola Técnica, nem Universidade, mas algo absolutamente novo e inovador”, sendo esta, assim, uma questão ainda não resolvida no que diz respeito à identidade da instituição que reflete também nos docentes da instituição, bem como afirmou Janete.

Segundo Pacheco (2020), outro desafio a ser enfrentado pelos Institutos Federais, que ao nosso ver também está atrelado à consolidação dessa nova institucionalidade, é a “Formação permanente de técnicos e docentes não apenas didático-pedagógica, mas sobre o significado dos Institutos. Todos os que interagem com os jovens são educadores e, portanto, devem receber formação político-pedagógica” (PACHECO, 2020, p. 20). Nesse sentido, consideramos que a concretização da formação político-pedagógica também pode influir diretamente na identidade institucional e docente, corroborando para uma construção da almejada identidade da instituição.

Por fim, ainda sobre as condições de trabalho, Janete descreve o trabalho desempenhado na instituição e o tempo disponível para a realização da multiplicidade de tarefas. A docente, que trabalha na área técnica, conclui que

As condições não são interessantes, do meu ponto de vista, porque a gente tem essa coisa da identidade que está sendo construída e ela não tá sendo pensada, realmente, na questão da qualidade, porque pra eu fazer um trabalho de qualidade, enquanto professora, eu preciso de tempo para preparar e outras coisas.

Desse modo, vemos que as realidades vivenciadas nos diferentes institutos federais, pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, apresentam disparidades. Conforme expressou Fernanda, o IFMG Ponte Nova, por ser um campus Avançado, apresenta características específicas que refletem diretamente nas funções e condições de trabalho dos profissionais da instituição, que conta com menor número de servidores. Assim, entendemos que a queixa de Janete também possa estar relacionada a tal característica no campus Ponte Nova que reverbera no trabalho dos servidores.

Dessa forma, a partir da compreensão da realidade vivenciada e anunciada pelos profissionais participantes de nosso trabalho, partiremos para análise da Reforma do Ensino Médio nessas instituições, buscando compreender se a reforma foi ou não implementada no Ifes Campus Ibatiba e no IFMG Campus Avançado Ponte Nova.

3.3.2 A Reforma do Ensino Médio

Nesta categoria de análise buscamos entender como o corpo docente e gestor se coloca diante da Reforma do Ensino Médio e, igualmente, se houve movimentações nos campi analisados com objetivo de implementar a política nas instituições. Dessa forma, procuramos trazer, primeiramente, a visão dos participantes sobre a Reforma e, posteriormente, compreender se ela foi implementada nos campi Ibatiba e Ponte Nova.

Em primeiro momento, buscamos compreender como os participantes tomaram conhecimento da Reforma. Grande parte foram informados através da mídia e em discussões acadêmicas, como nos casos de Luiz e Fernanda, que cursaram o Doutorado no período de aprovação da Reforma. Janete aponta que tomou conhecimento estudando por conta própria. Já Cláudio, docente da área técnica, nos colocou que: “Mas aí você poderia me perguntar se eu tomei conhecimento. Olha, eu sou muito passivo com essas coisas... Eu, assim, eu não estou muito por dentro não. Então, assim, eu sei que a Reforma, essa conversa sobre ela, começou, se não me engano, 2016/2017”. Assim, encontramos nas falas dos entrevistados a natureza impositiva da Reforma do Ensino Médio de 2017, proposta através de Medida Provisória em caráter de urgência e com a mínima participação dos profissionais que atuam na educação. Simultaneamente, a fala de Cláudio também manifesta a forma como muitos profissionais da educação estão alheios aos acontecimentos e políticas que incidem sobre o sistema educacional.

Nessa seara, buscamos compreender qual a opinião dos gestores entrevistados acerca da Reforma do Ensino Médio, de forma a obter o entendimento do significado desta política para as pessoas que atuam na gestão nas escolas participantes, haja vista que estes ocupam cargos de maior poder decisório. Dessa forma, Fernanda expõe que

Eu considero que, como tantas outras coisas que têm sido feitas pelo governo agora, e um pouco antes também, eu acho que ela foi feita de uma forma... Eu concordo com documento do Conif, que ela foi feita de uma forma um pouco rasa. Sem muito embasamento, sem ouvir pessoas que estão ali, dentro desse universo. Então, eu não concordo, eu acho complicado você pensar em estudantes do Ensino Médio se eximirem de uma parcela da formação. Tem problemas? Claro que tem problemas, claro que a estrutura colocada tem problemas, e eu não estou falando que é perfeito, não estou falando nada disso. Tem problemas no IF, tem problemas na rede municipal, estadual, tem problemas em todas as redes, mas eu não entendo que essa seja a solução.

Assim, percebemos na fala da participante a resistência em relação à Reforma, identificando que existem problemas na educação, de modo geral, mas que a Reforma do Ensino Médio não se concretiza como solução a esses problemas. Ademais, o documento do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), citado pela participante, foi resultado de análises de discussões realizadas no Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), integrante do Conif, e discute os “possíveis caminhos para a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT) pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, tendo como referência a alteração nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, que se materializa na Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021 (FDE/CONIF, 2021, p.

2). No presente documento, a organização traz os conceitos e fundamentos da EPT, levantando o histórico dessa modalidade de ensino no Brasil, bem como os desafios enfrentados por ela, tendo em vista a atual formulação das Diretrizes da ETP e suas adequações à Reforma do Ensino Médio, por meio Resolução CNE/CP nº 01/2021.

De acordo com o FDE e o Conif “a reforma do Ensino Médio em curso no país (Lei no 13.415/2017) interfere diretamente na proposta de EMI da Rede Federal e das Redes estaduais de educação” (FDE/CONIF, 2021, p. 6) e, dessa forma, o órgão salienta a necessidade de reafirmação da identidade das instituições e a defesa do Ensino Médio Integrado. Como afirmam Moura e Filho (2017), a Reforma, ao propor os itinerários formativos na forma colocada, desconsidera as experiências existentes relacionadas ao Ensino Médio Integrado, consideradas positivas, ao passo que afirma a fragmentação do Ensino Médio diante da nova estruturação.

Por conseguinte, Luiz, ao discorrer sobre a Reforma, faz uma metáfora, relacionando a Reforma do Ensino Médio com a reforma de uma casa:

É uma deforma. Quando a gente faz uma reforma, a gente pensa algo que te leva pra frente, pensa algo que te possibilite avançar. Então, se eu penso uma reforma da minha casa, eu penso em mudanças que eu vou fazer na minha casa, que não sejam estruturais, mas que vão servir pra um aconchego melhor, para uma utilização melhor do espaço que ela oferece... Então, utilizando essa metáfora da casa, a gente reformar o modelo de ensino para torná-lo mais restritivo, para dificultar mais o acesso dos estudantes à Universidade... Nesse sentido que penso que não é reforma, porque os cômodos estão ficando, ao invés de mais acessíveis, você dificulta a acessibilidade, reduz o tamanho.

Nessa perspectiva, Luiz vai além, trazendo a dualidade histórica presente na educação brasileira, apontando:

E, claro, uma coisa é a pessoa no seu itinerário formativo, é ela fazer a opção que ela vai se formar melhor numa formação técnico profissionalizante, que ela vai se realizar ali naquele campo... Outra coisa é a pessoa ser forçada, estruturalmente, para fazer cursos assim, para que se alivie a pressão sobre a Universidade, sobretudo para os cursos que, normalmente, são cursos considerados de elite, na tradição educacional brasileira. Então, o grande medo que se tem, a gente percebe quando determinados discursos aparecem e isso aparece na discussão do Novo Ensino Médio, é essa pressão que acontece nas universidades, das classes ditas subalternas sobre o ensino superior, nesses cursos que são tradicionalmente cursos de elite. Isso incomoda demais, isso preocupa demais a classe dominante no Brasil. Então, é necessário se pensar meios de direcionar. Então, você cria meios, já no Ensino Médio, de direcionar quem vai pra qual lugar, e pronto. Isso não é o modelo de educação que a gente quer. Isso remonta a ideias lá de trás [...] uma escola dual, uma escola dual que divide quem vai pra qual lugar.

Assim, vemos no gestor a sua preocupação em relação à Reforma, onde o entrevistado nos traz que a atual política muito se assemelha ao que sempre foi proposto para a educação no Brasil, conforme já analisamos nos capítulos anteriores, essencialmente se pensarmos na Lei nº 5.692/1971 e no Decreto nº 2.208/1997, preconizando uma escola para a classe trabalhadora e outra para as classes dirigentes. Ademais, complementando a fala de Luiz, é importante ressaltar que a retirada da obrigatoriedade de disciplinas ao longo dos três anos do Ensino Médio “desconsidera o processo histórico que propiciou à inclusão destes componentes nos currículos e a importância que reside em cada um”, onde esses componentes curriculares assumem uma característica acessória, empobrecendo o currículo e atendendo à lógica de uma formação aligeirada e instrumental (STERING; ADAM, 2019, p. 874).

Continuando o ensejo sobre o posicionamento dos profissionais acerca da Reforma do Ensino Médio, os docentes Edson e Janete se colocam desfavoráveis à política. Para Janete, a Reforma se configura “uma falácia [...] uma grande ilusão”. Segundo a docente “as demandas da educação, elas são de outra natureza, não é uma Reforma como esta que está sendo imposta que vai transformar a vida do jovem”. Da mesma forma, Edson afirma: “essa Reforma do Ensino Médio, na minha visão, ela tenta exatamente produzir essa sociedade [desigual], a segmentação mais pura, o que se pretende é atender o grande capital mesmo”. Assim, vemos as colocações dos docentes se alinharem à perspectiva trabalhada em nossa pesquisa, compreendendo a Reforma diante da histórica dualidade da educação brasileira e a busca pelo atendimento das demandas do capital, formando mão de obra barata minimamente qualificada.

Em contrapartida, Cláudio e Marcos se colocam de maneira favorável à Reforma. Cláudio, que anteriormente havia demonstrado estar relativamente distante das discussões e não ter conhecimento sobre os desdobramentos da política, coloca que “Eu, assim, sem ter alguém me explicando os contras, por enquanto, me parece que vai ser uma boa. Mas eu precisaria ouvir os contras. Então, eu posso mudar de ideia, de acordo com o que a discussão for feita”. Dessa forma, por não estar inteiramente a par das discussões, o docente se mostra concordante diante da política educacional. Já Marcos, analisando a Reforma no âmbito da BNCC, documento no qual o professor demonstra ter mais compreensão, afirma que gosta “bastante da proposta de Linguagens e de Língua Portuguesa” e quando questionado sobre a possibilidade de maximização ou minimização dos efeitos da Reforma através das condições infraestruturais dos Institutos Federais, o docente coloca que

Acho. Eu acho, inclusive, que nós deveríamos ser os primeiros a estar fazendo isso, essa questão da Reforma. Acho que já faz tempo que a gente tá precisando de uma reforma no sistema de educação, e eu vejo o Instituto Federal como um lugar... O

melhor lugar para acontecer isso porque, assim, não temos o melhor cenário, tem tido muitos cortes, o investimento não tá sendo bom, muitos institutos aí tão com as continhas ali muito bem feitas, mas querendo ou não, ainda são os cenários mais promissores em relação, principalmente, ao Ensino Médio. Eu acho que em questão de infraestrutura, de professores com grande formação, no nosso instituto não tem nenhum professor com título menor que mestre, por exemplo, isso é muito comum nos institutos. Então os meninos do Ensino Médio têm contato com mestres, com doutores, com pós-doutores... Então, eu acho que tem o pessoal que é bastante intelectualizado e que poderia trazer formas de colocar isso em prática, aliado aí à uma infraestrutura que, apesar dos cortes e de não ser o que realmente a educação precisa, eu acho que comparada a outras escolas a gente tem uma infraestrutura muito boa.

Assim, vemos que Marcos tem seu posicionamento inclinado em favor à implementação da Reforma nos IFs, haja vista que estes possuem condições de infraestrutura e pessoal necessários para colocá-la em prática e, bem como conhecemos, essas condições estão atreladas à constituição histórica dos IFs. Contudo, o que a Reforma propõe se concretiza no inverso almejado na concepção dos Institutos Federais. Assim, retornamos em Pacheco (2021) e no documento do FDE e do Conif (2021), os quais afirmam a necessidade de formação político-pedagógica para os profissionais que atuam nestas instituições, como forma de inteirá-los e alcançar a identidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como proporcionando a compreensão dos princípios que orientaram a criação da mesma.

Levando em consideração a questão infraestrutural, é importante lembrar, assim como discutem Moura e Filho (2019), que a Reforma se concentra na organização curricular em detrimento de uma questão central que afeta a educação em nosso país: a falta de infraestrutura das escolas públicas. Os autores destacam, como principais problemas, a carência de instalações físicas adequadas, como bibliotecas, laboratórios, espaços para prática de esportes e atividades artísticas e culturais; bem como as condições de trabalho de profissionais da educação, em que persiste a ausência de trabalhadores contratados através de concursos públicos, como também questões relacionadas ao plano de carreira e salários dos profissionais envolvidos. Dessa forma, segundo Moura e Filho (2019), “essas questões não são objeto da reforma. Logo, não se discutem as precárias condições de funcionamento das escolas e a absoluta necessidade de sua superação, indispensáveis à universalização da educação pública com qualidade socialmente referenciada” (MOURA; FILHO, 2019, p. 120). Isto posto, compreendemos que concordar com a reforma, desconsiderando todas as suas nuances, é, também, negligenciar as condições vivenciadas pelos jovens brasileiros e os trabalhadores da educação.

Nesse sentido, dando continuidade à nossa investigação, quando questionamos se houve alguma discussão na instituição para discutir a implementação da Reforma, todos os

entrevistados responderam que não. Segundo Janete, a visão que se tinha era que os Institutos não fariam parte da Reforma.

Em 2018, nós fizemos uma revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos, naquele momento a gente já tinha levantado a questão da Reforma, e aí, na época, não esqueço disso, nessa reunião foi dito que a gente não entraria, que os cursos técnicos... Que nós já temos a parte técnica. Então a gente não entraria nessa Reforma. [...] desde 2018, a gente “e aí, nós vamos entrar? Como que vai ser...” Então, é... O que foi passado para gente é que era coisa “olha, nós somos meio que inatingíveis”, “a Reforma não vai mudar em nada o nosso currículo, a nossa organização curricular não será mudada por causa da Reforma, porque nós já ofertamos os cursos técnicos”.

Nessa mesma linha, acreditando que os IFs não seriam inseridos na Reforma, o integrante da gestão, Luiz, afirmou que

O entendimento que se tinha, até então, e, de certa forma, o entendimento barra estratégia que se tinha de uma certa resistência, era a interpretação seguinte: os Institutos Federais são geridos, eles são instituições de ensino técnico. Então nossos cursos são cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Isso não quer dizer que o Ensino Médio não tem importância na formação, isso aí é algo importante de delimitar. Mas que o foco é o ensino técnico profissionalizante, enfim. Diante dessa interpretação, a hermenêutica que se fazia, a interpretação, era que a Reforma do Ensino Médio não afetava diretamente os cursos técnicos. Então, isso nos dava uma prerrogativa de que nós não precisávamos discutir esses elementos.

Dessa forma, nos fica evidente que a discussão sobre a Reforma e seus impactos nos IFs não se fez presente nas instituições pesquisadas por se acreditar que estas não seriam afetadas pela nova legislação. A ausência do debate no interior dos Institutos Federais também nos mostra a carência de formação político-pedagógica dos professores atuantes na Rede Federal, a qual mencionamos nos parágrafos anteriores, que se colocam alheios diante da realidade da educação brasileira: se não nos afeta, não precisamos discutir.

De fato, como assegura Luiz “a Reforma do Ensino Médio enquanto tal, ela não foi implementada e eu acredito e espero com todas as minhas forças que ela não seja”, se referindo ao Ifes campus Ibatiba. Fernanda também nos afirmou que a Reforma não foi implementada no IFMG campus Avançado Ponte Nova.

Buscando compreender a materialidade da Reforma no interior das instituições estudadas e a sua não implementação, conforme colocado pelos respondentes de nossa pesquisa, entramos em contato a Direção de Ensino dos dois campi, via *e-mail*, indagando sobre a existência de Atas de reuniões que trataram sobre a Reforma, de forma a obtermos conhecimento sobre os fatos ocorridos. O diretor de ensino do campus Ibatiba nos respondeu da seguinte forma: “não houve reuniões sobre a implantação do novo ensino médio no campus e, caso tenha ocorrido alguma foi no período que eu estava afastado para conclusão de meu

doutorado. Contudo, não encontrei nada a esse respeito nos arquivos do Ifes - Campus Ibatiba”. Não obtivemos resposta do campus Avançado Ponte Nova até o momento da escrita dessa dissertação. Dessa forma, bem como a partir dos relatos dos entrevistados em nossa pesquisa, depreendemos que de fato não houve discussões e reuniões formais para tratar sobre implementação da Reforma do Ensino Médio nas instituições analisadas.

Outrossim, para alcançar a determinada compreensão sobre a implementação da Reforma, consideramos importante identificar se houve reformulações curriculares após o ano de 2017 nos campi pesquisados, visando entender se, de fato, nenhuma adequação foi realizada com o objetivo de atender a Reforma. Assim, após indagarmos Fernanda e Luiz sobre possíveis reformulações ocorridas após a promulgação da Lei nº 13.415/2017 os integrantes da gestão dos campi afirmaram que houve, sim, reformulações nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), acarretando em mudanças nas cargas horárias dos cursos integrados, mas que estas alterações não foram realizadas com a finalidade de atender às exigências da Lei nº 13.415/2017.

Nesse sentido, analisando os PPCs das instituições, disponibilizados nos *sites* institucionais, identificamos que houve mudanças que ocasionaram a diminuição da carga horária total (ao longo dos três anos) de algumas disciplinas, ao passo que houve o aumento na carga horária de outras (Tabela 3). Nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Ifes campus Ibatiba as mudanças foram mais tênues, houve diminuição na carga horária das disciplinas de Física e Química, causando a perda de aproximadamente 17 horas, enquanto Língua Portuguesa e Matemática aumentaram 15 horas na carga horária total (IFES, 2015a; 2015b; 2019b; 2019c). Na unidade, as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram as mais afetadas, passando de 90 horas para 63,33 horas totais ao longo do curso, perdendo aproximadamente 30 horas em seu total.

Tabela 3 - Mudança na carga horária total de disciplinas no Ifes Campus Ibatiba no período anterior e após a Lei nº 13.415/2017.

Componente curricular	Carga horária – PPC 2015 (h)	Carga horária – PPC 2019 (h)
Língua Portuguesa	270	285
Língua estrangeira – Inglês	30	31,67
Arte	60	63,33
Matemática	270	285
Biologia	240	253,33

Física	270	253,33
Química	270	253,33
História	180	190
Geografia	180	190
Filosofia	90	63,33
Sociologia	90	63,33
Educação Física	120	126,33

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso – Ifes Campus Ibatiba (2015a; 2015b; 2019a; 2019b).

Da mesma forma, também foram identificadas mudanças nos PPCs do Ensino Médio Integrado do IFMG campus Avançado Ponte Nova, as quais ocorreram de maneira mais acentuada, as quais podemos visualizar na Tabela 4. Disciplinas como Geografia e História perderam 21 horas em sua carga horária total, ao passo que Física e Química perderam 54 horas, cada uma, em sua carga horária (IFMG, 2015; 2018). Enquanto isso, os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática acumularam 69 e 27 horas a mais em sua carga horária total, respectivamente.

Tabela 4 - Mudança na carga horária total de disciplinas no IFMG Campus Avançado Ponte Nova no período anterior e após a Lei nº 13.415/2017.

Componente curricular	Carga horária – 2015 (h)	Carga horária – 2019 (h)
Língua Portuguesa	201	270
Língua estrangeira – Inglês	201	180
Arte	66	0
Matemática	333	360
Biologia	201	180
Física	234	180
Química	234	180
História	201	180
Geografia	201	180
Filosofia	99	90
Sociologia	99	90
Educação Física	201	180

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso – IFGM Campus Avançado Ponte Nova (2015; 2018).

Assim, apesar das alterações, nenhum itinerário foi implementado em nenhum dos dois campi. Contudo, apesar de não haver mudanças estruturais no Ensino Médio das instituições, a diminuição da carga horária de algumas disciplinas em detrimento dos componentes Língua Portuguesa e Matemática são evidentes. Esse processo de valorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos remete à constituição histórica da educação brasileira, especialmente no que se refere a educação direcionada à classe trabalhadora, na qual a formação necessária aos jovens é reduzida ao saber ler e escrever, em que a formação integral e crítica não se faz relevante, haja vista que o objetivo é formar trabalhadores para atender às demandas do mercado de trabalho, fato que também está alinhado à perspectiva do BID sobre a educação nos países latino-americanos, como visto a priori.

Isto posto, não obstante a ideia de que os IFs não seriam inseridos na Reforma, os profissionais das instituições investigadas foram surpreendidos a partir da chegada dos livros didáticos nos campi, que carregam consigo a proposta dos itinerários formativos, bem como com a publicação da Resolução CNE/CP nº 01/2021.

Em primeiro lugar, nos ateremos a problemática relacionada ao livro didático. Nesse sentido, observemos a fala de Janete:

E nesse sentido, de que nós somos inatingíveis, que não vai mudar nada pra gente... Só que aí esse ano, quando veio a questão dos livros, aí tipo assim “nossa, agora nós temos que... precisamos dar conta dessa demanda externa, então nós vamos mudar tudo”, bem nesse sentido porque “olha, é pra mudar, é obrigatório mudar, então vocês mudem.

A “questão dos livros”, mencionada por Janete, se refere à organização dos materiais didáticos propostos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2021, tema que apareceu nas entrevistas com profissionais dos dois campi analisados nesta pesquisa. O PNLD “compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País” (FNDE, 2017). Por conseguinte, o PNLD 2021 trouxe as obras a partir de cinco objetos: Projetos Integradores e Projeto de Vida (objeto 1), Livros didáticos por área do conhecimento (objeto 2); Obras de formação para professores e gestores (objeto 3); Recursos digitais (objeto 4); Obras literárias (objeto 5). Assim, os livros didáticos não são mais confeccionados a partir dos componentes curriculares, tais como Geografia, História ou Sociologia, e sim a partir de áreas do conhecimento (objeto 2): Ciências Humanas e sociais aplicadas, por exemplo. Dessa forma,

apesar dos profissionais dos IFs acreditarem que não seriam atingidos pela Reforma, os livros didáticos demonstram que a Reforma está, de alguma forma, alcançando as instituições.

Todavia, é importante ressaltar que essa aproximação da Reforma nos Institutos Federais, através dos materiais didáticos, não foi encarada passivamente por todos docentes. Edson, por exemplo, demonstra a resistência existente no campus, principalmente vinda dos profissionais da área de Ciências Humanas:

Os livros, por exemplo, que foram afetados agora, que são por áreas, pra esses projetos de vida, projetos integradores, nós da área de humanas rejeitamos, não quisemos. E aí tiveram aqueles que aceitaram, tiveram aqueles que queriam pegar o nosso de área de humanas e tudo... [...] eles estavam meio que impondo que a gente teria que utilizar... [...] o livro didático, que é uma outra discussão que a gente tá, que também é um outro problema, porque há uma tentativa de esvaziamento das disciplinas. Então esses projetos, chamados projetos integradores, eles trabalhavam mais nessa perspectiva [do protagonismo juvenil], de uma maneira muito esvaziada na nossa concepção. Nós da área de ciências humanas nós fechamos e não aceitamos. A gente falou: olha, não é isso que a gente quer trabalhar, não é dessa maneira, isso aqui é uma coisa muito superficial, muito... sabe, que banaliza muito às disciplinas de humanas, né... e aí a gente a gente rejeitou, mas outras áreas aceitaram, por exemplo, esses livros.

Assim, percebemos a Reforma do Ensino Médio atravessando os Institutos Federais e o ensino ofertado por eles, mesmo que de maneira indireta, já que efetivamente não houve alteração na estrutura curricular das instituições. Vale ressaltar, inclusive, que quando os materiais trazem questões relacionadas ao protagonismo juvenil, a narrativa muito se assemelha ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais conforme o que é proposto pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. Contudo, através da resistência dos professores, essencialmente os professores no âmbito das Ciências Humanas, vemos se firmar o antagonismo a essas mudanças, onde os profissionais compreendem o caráter de esvaziamento do ensino contido na Reforma e nos desdobramentos da mesma, o que vem se materializando nos livros didáticos fornecidos pelo Estado atualmente.

No mesmo sentido, além do livro didático, vemos a Resolução CNE/CP nº 01/2021 também balizar a Reforma nos Institutos Federais. Luiz, nos relatando sobre a discussão acerca da Reforma, também nos colocou que

Houve uma discussão, no momento que eu não estava, então eu posso falar muito pouco dessa discussão, mas de como se adequaria quando chegasse. Mas foi uma discussão que foi feita em 2018, por aí, que começou a se discutir isso no instituto, no Ifes. Mas que depois acabou, com a pandemia, em 2019, isso foi suspenso. E isso só foi retomado agora em 2021, por conta... Não 'tô' me lembrando agora a Portaria do Conselho Nacional de Educação que traz a Reforma do Ensino Médio para os cursos técnicos, é a Resolução da Reforma do Ensino Médio aplicada no ensino técnico.

A Resolução mencionada por Luiz é a Resolução CNE/CP nº 01/2021, sancionada pelo Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, conforme discutimos no primeiro capítulo desta dissertação. A Resolução traz a prerrogativa de que “Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica podem ser organizados por itinerários formativos, observadas as orientações oriundas dos eixos tecnológicos” (CNE,2021), assim, a deliberação busca, de certa forma, adequar o ensino oferecido pelos Institutos Federais ao que é proposto na Reforma do Ensino Médio. Contudo, devemos salientar que a Resolução não torna obrigatória a adesão dos itinerários formativos por parte das instituições. Desse modo, partilhamos do posicionamento do FDE/Conif, em que

[...] a mera submissão às possibilidades (não obrigatórias) previstas nas DCNGEPT [Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica], coloca em risco a manutenção da autonomia didático-pedagógica, de criação, oferta e organização curricular de cursos e ações de EPT no âmbito das instituições. Mais do que isso, a concepção de política educacional e de educação profissional, presente nas novas Diretrizes, representam retrocesso ao avanço histórico da RFEPCT para a formação integral, comprometendo, assim, a identidade da EPT e da RFEPCT [Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica] no contexto das políticas educacionais nacionais (FDE/CONIF, 2021, p. 12-13).

Para Stering e Adam (2019, p. 879), a autonomia da qual gozam os Institutos Federais, que possui sua gênese na criação da Rede Federal, legitima o fato de que “a Reforma do Ensino Médio não atingiu os cursos de Ensino Médio Integrado ofertados e desenvolvidos nos Institutos Federais”. Assim, temos esse encontro de forças correlatas: ao mesmo tempo em que a submissão ao atendimento da Reforma coloca em risco a manutenção da autonomia dos IFs, é precisamente essa autonomia que também garante às instituições a não obrigatoriedade de atender ao que é proposto na Lei nº 13.415/2017.

De igual natureza, à luz das recomendações dos órgãos citados, buscando fortalecer a resistência no contexto dos Institutos Federais e, igualmente, a concretização da identidade dessas instituições, deve se

17) Investir na formação continuada dos servidores nos campi, mediante a formação de grupos de trabalho, seminários regionalizados, entre outros, visando uma melhor compreensão da cada normativa em consonância com o posicionamento da Rede Federal sobre cada uma dessas políticas. Que o debate ora proposto tenha caráter formativo e articulado, com vistas a apontar os aspectos centrais da legislação e da concepção teórico-pedagógica que resguardam os IFs a continuarem a adotar o currículo integrado e a formação integral, tanto em cursos técnicos (nível básico) quanto em cursos de nível superior.

18) Defender que este processo de formação-reflexão-ação se dê com o objetivo de reafirmar a identidade e a institucionalidade da Rede Federal de EPCT, evitando decisões e ações isoladas que visem à automática adequação dos cursos atuais às políticas estabelecidas sem antes concluirmos os estudos e as orientações gerais, uma vez que o momento exige da Rede Federal posições articuladas e pactuadas na busca de construção de um consenso possível sobre qual o melhor caminho para o nosso fortalecimento institucional frente à legislação nacional vigente (FDE/CONIF, 2021, p. 16-17).

Consideramos esses importantes aspectos para articulação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo em vista que identificamos em nosso trabalho a necessidade de formação dos profissionais que atuam nos IFs. A resistência em relação à Reforma e a tantos outros possíveis ataques a essas instituições, como os cortes de verbas vivenciados nos anos que se seguiram ao golpe de 2016, e aprofundados no Governo Bolsonaro, perpassam também pela formação e compreensão dos profissionais envolvidos na realidade dos Institutos Federais.

Assim, nesta seção procuramos responder parte dos objetivos dessa dissertação, em que concluímos que a Reforma não foi implementada em nenhum dos dois campi dos Institutos Federais analisados, notadamente o campus Ibatiba e o campus Avançado Ponte Nova. Todavia, identificamos, a partir das falas dos entrevistados, tentativas de efetivar a Reforma no ensino oferecido pelos institutos através da introdução dos materiais didáticos presentes no Programa Nacional do Livro Didático de 2021, que se apresenta fundamentado na concepção dos itinerários formativos. Igualmente, essas tentativas de efetivação da Reforma também se mostram a partir da Resolução Resolução CNE/CP nº 01/2021, que teve por finalidade adequar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica à Lei nº 13.415/2017. Contudo, nas duas vias utilizadas para consumir a Reforma, foram encontradas resistências por parte, primeiramente, de profissionais no interior das instituições e, em segundo lugar, pelos órgãos de representação dos Institutos Federais, tal como o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e o Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE).

3.3.3 A Reforma e o Ensino Médio nos Institutos Federais

Utilizando-se desta categoria de análise, buscaremos compreender, através dos sujeitos entrevistados, como a Reforma do Ensino Médio pode afetar o ensino oferecido pelos Institutos Federais, mais especificamente, o Ensino Médio Integrado. Fundamentado em nossa análise anterior, na qual identificamos que a Reforma não foi implementada no Ifes campus Ibatiba,

nem no IFMG campus Avançado Ponte Nova, agora buscaremos apreender, através dos profissionais das instituições, os possíveis impactos no Ensino Médio Integrado ofertado pelas duas instituições caso a política fosse implementada.

Com esse objetivo, indagamos aos profissionais entrevistados com a seguinte pergunta: “Como a Reforma impactaria o Ensino Médio oferecido pela instituição?”. Nesse sentido, diversos apontamentos foram feitos pelos respondentes. Primeiramente, Edson coloca:

Eu acho que o nosso maior medo sempre foi o esvaziamento desse ensino. Eu costumo dizer que os Institutos Federais, eles têm um ensino muito amplo, porque ele trabalha várias perspectivas. Uma questão central: pensar no trabalho, então, a formação do trabalhador. Beleza, preparação dele para o mercado de trabalho. Mas ele dá autonomia para o aluno, ele torna o aluno crítico... Os Institutos Federais foram construídos para se produzir uma educação que é humana, foi construído para te dar autonomia. Ele dá uma base muito, muito forte para você ir para a Universidade. [...] Os Institutos Federais, eles produzem um aluno com uma visão muito ampla das possibilidades dele, ele chega mais preparado à Universidade, se não for para Universidade ele tá mais apto também pro mercado de trabalho. Então, o que a gente teme, na verdade, para esse modelo que nós temos, é uma redução do Instituto Federal a simplesmente atender o mercado, fornecer mão de obra e, pior do que tudo, mão de obra barata, desvalorizada, sem consciência crítica, nada disso. Esse para nós é o maior risco, é o maior medo, para mim, para a maioria dos meus colegas de área, sobretudo.

Compreendemos a interpretação de Edson sobre o horizonte de possibilidades que os IFs oferecem aos seus alunos. De forma a complementar fala de Edson, encontramos em Moura e Filho (2017, p. 120) que os Institutos Federais, no que se refere à qualidade, se destacam “porque, dentre outras razões, reúnem o que em linhas anteriores denominamos condições de funcionamento necessárias, aliadas à concepção de formação humana integral, com a integração entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos norteadores do currículo”. Segundo os autores, as instituições têm se sobressaído positivamente, “obtendo ao longo dos anos a aprovação da população quanto à qualidade da formação, fato também verificado no desempenho de seus egressos na inserção no mundo do trabalho e/ou na continuidade de estudos no ensino superior”. Dessa maneira, podemos compreender que a forma na qual a instituição está organizada, bem como os princípios e concepções que orientam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, corroboram para que estas sejam consideradas instituições de qualidade, seja ao encaminhar o jovem para o mercado de trabalho, seja para fornecer as bases que o possibilite ingressar no Ensino Superior. Assim, vemos nos IFs um horizonte de formação diferente daquele proposto pelos organismos internacionais, mais precisamente, distinto da visão do BID para o ensino médio nos países da América Latina.

No entanto, compreendendo o caráter profissionalizante que é atribuído ao Ensino Médio Integrado, nos cabe salientar, conforme vemos em Ciavatta e Ramos (2011), que o Ensino Integrado no Brasil assume essa posição devido ao fator econômico (necessidade de traçar uma carreira após a educação básica) e à dualidade histórica presente na educação brasileira, em que a desvalorização da cultura do trabalho se faz presente. Contudo, como vemos no depoimento de Edson, apesar dessa característica, cuja finalidade se traduz na formação de trabalhadores, os Institutos Federais são instituições públicas, gratuitas e de qualidade que oferecem aos jovens brasileiros a possibilidade de seguir uma carreira através do técnico profissionalizante mas também oferece as bases intelectuais necessárias para este chegue à Universidade. E, nesse sentido, vale ressaltar, que

a profissionalização precoce, parcial, fragmentada e com terminalidade intermediária no processo educacional adicionalmente dificultam aos egressos desse itinerário o acesso ao ensino superior, já que deles serão subtraídos conteúdos de formação geral das ciências naturais, humanas e sociais (MOURA; FILHO, 2017, p. 125).

Encaminhando outro ponto de vista, Janete aproveitou o ensejo do questionamento para tratar da pouca integração existente no Ensino Médio Integrado ofertado pelos IFs. Porém, a professora também afirma que não será a reforma que resolverá o problema:

O curso integrado, essa é uma palavra até muito bonita, né, integrado.[...] É muito difícil pensar em integração curricular, em algo que esteja acima das caixinhas das disciplinas, por que é algo que é forte da nossa área. [...] É integrado só no nome, o Ensino Médio Técnico Integrado, ele tem pouquíssima ou quase nenhuma integração, sabe. É os professores da propedêutica de um lado, professores da área técnica de outro, nem nós da área técnica conseguimos nos integrar. E mais uma vez desculpa se eu estou sendo muito pessimista, não acho que é uma reforma que vai mudar isso, sabe, não acho que é uma reforma que vai mudar isso. Principalmente uma reforma que não está sendo discutida na escola.

Assim, a docente faz uma crítica ao modo como o Ensino Integrado é realizado na prática, nos colocando que a realidade se apresenta de maneira diferente ao que é colocado nos documentos oficiais que orientam esta modalidade de ensino no Brasil, bem como aos que assemelham o Ensino Médio Integrado ao conceito de politecnia. De acordo com Sterling e Adam (2019, p. 879), a concepção de formação integrada transcende ao “aspecto formal da integração entre as finalidades formativas, assegurando também a integração entre trabalho, ciência e cultura, dimensões fundamentais da prática social, mediante projeto político-pedagógico que visa à formação integral e integrada dos estudantes”, e, por isso, “ao ser visualizado como uma concepção de formação humana, o EMI contrai um sentido filosófico e epistemológico que não aceita a pura e simples junção de disciplinas consideradas de formação

profissional ou de formação geral no currículo”, compreensão que se mostra de maneira contraditória na prática, conforme relata a docente Janete. Contudo, é importante ressaltar, assim como fez Janete, que esta problemática não será sanada através de uma reforma, inclusive na qual a Lei nº 13.415/2017 está traduzida.

Nessa seara, Marcos afirma que a Reforma e sua adequação ao Ensino Médio Integrado ofertado pelo IF se daria na forma de uma reestruturação do ensino nas instituições:

Eu acredito que, como a gente já tem essa veia de ensino técnico, eu acho que seria mais uma questão mesmo de reorganização. Como existe essa liberdade, da escola não precisar dar todos os itinerários, né, mas apenas fornecer o itinerário que é possível dentro da escola, de acordo com o pessoal, de acordo com a estrutura que a escola tem, eu acredito que os Institutos Federais poderiam manter com maior foco os itinerários profissionalizantes, que já é a veia que corre nos institutos. [...] Então, eu acho que essa atualização da BNCC, pensando itinerário profissionalizante, ia ser muito bacana para o instituto, porque seria realmente uma questão de reformular a pedagogia das coisas, de reformular as metodologias, a forma como é organizado do instituto. E aí, eu acredito que, em relação a pessoal e estrutura, nós já teríamos para poder montar esse itinerário profissionalizante. Os itinerários mais acadêmicos, mais artísticos, esses itinerários eu já vejo, talvez, com um pouco mais de dificuldade, no meu campus, por ser um campus pequeno. Então, assim, eu penso que um itinerário de linguagem, nós temos poucos professores para trabalharem aí, e nós também não temos muitos laboratórios para poder fornecer para isso. [...] eu acho que seria bastante possível dentro dessa realidade. Mas eu acho que, falando como instituto, eu acredito que o foco poderia ficar nos itinerários profissionalizantes, e aí cada campus vê o que tem ali de diferente na sua estrutura para poder montar outros, itinerários, e oferecer outros itinerários também. Mas como o foco do instituto é o ensino técnico, eu acho que a gente poderia ficar nesse profissionalizante. E ao meu ver, é realmente isso, é uma questão de reestruturação, não precisa, assim, derrubar a casa inteira e fazer tudo de novo, é mais uma questão de reformar mesmo ali e deixar mais com a cara da Reforma mesmo, do Novo Ensino Médio.

Desta forma, vemos que o docente, tendo um posicionamento favorável à Reforma, propõe uma reestruturação do Ensino Integrado de forma a realizar o itinerário profissionalizante, conforme o estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, já que este é o foco dos Institutos Federais. A dita “liberdade” das escolas de não ofertarem todos os itinerários, conforme podemos ver ao longo da fala do professor, culmina na falta de recursos necessários para ofertar todos os itinerários formativos: “Os itinerários mais acadêmicos, mais artísticos, esses itinerários eu já vejo, talvez, com um pouco mais de dificuldade, no meu campus, por ser um campus pequeno”. No que diz respeito a essa realidade material dos IFs, Sterling e Adam (2019) discutem a demanda por laboratórios, materiais e equipamentos que envolvem a oferta dos cursos técnicos e como os investimentos podem ser grandes para a implantação de determinado eixo tecnológico e que este fato “levou o governo federal, quando da criação da nova institucionalização, realizar um investimento significativo em recursos humanos e materiais, a fim de conferir excelência à instituição e aos resultados dos trabalhos desta”

(STERING; ADAM, 2019, p. 876). Assim, vemos que as dificuldades na implementação de novos eixos existiriam mesmo no contexto dos Institutos Federais, que são instituições de referência no contexto educacional brasileiro, logo, ao pensar nas condições das escolas públicas municipais e estaduais a questão se torna ainda mais problemática, haja vista que estas dispõem de menos recursos e infraestrutura para oferta da educação básica.

Outrossim, essa “liberdade” na oferta dos itinerários formativos, mencionada por Marcos, nos remete também às propagandas divulgadas pelo Ministério da Educação no momento anterior à aprovação da Lei, em que se propagava que o estudante teria liberdade para escolher o que estudar. Conforme discutimos em trabalho precedente (SILVA; ORTEGA; HOLLERBACH, 2021), essa ideia de liberdade está intimamente ligada à ideologia burguesa, que mantém e reproduz o capital, considerando-se que essa liberdade não existe de fato, pois as escolas oferecem os itinerários de acordo com suas possibilidades.

Ademais, o compreendemos que no contexto do “Novo Ensino Médio”, conforme presente na fala de Marcos e também sendo esta a forma como divulgado pelo Ministério da Educação, essa “nova” organização proposta é velha na política educacional brasileira e reforça a dualidade educacional e social que caracteriza historicamente o País, potencializando a subtração de direitos da classe trabalhadora” (MOURA; FILHO, 2017, p. 120).

Em seguimento, Fernanda acredita que a Reforma impactaria o Ensino Médio Integrado ofertado pela instituição, e, nesse sentido, propõe, em lugar da implementação da política educacional, uma reestruturação na matriz curricular dos cursos de modo a aproximar os componentes curriculares dos cursos técnicos no contexto do IFMG. Assim,

Eu acho que a gente mexeria em várias estruturas, por que, atualmente, embora tenha esse... Essa questão, que eu até imagino que esse documento do CONIF veio pra tentar, né, remediar, remodelar... Essa questão de “ah, nós oferecemos, por exemplo, um curso técnico integrado em Administração” mas dentro... não vou nem falar da rede federal, eu vou falar algo próprio IFMG, que tem 18 campi. Dentro do IFMG, não vou saber quantificar, mas vamos supor: mais 8 campi oferecem o mesmo curso. E cada um vai ter uma matriz curricular. Então eu acho que isso é uma questão. Claro que a gente tem que respeitar as especificidades de cada lugar, mas eu acho que isso é uma questão, a gente precisa sim de uma diretriz para tentar modelar, acho que uma unificação é utopia, mas fazer algo mais próximo um do outro. Deixar, por exemplo, o quantitativo de disciplinas igual, algo assim. [...] Eu prefiro, nesse sentido, falar matriz curricular porque currículo envolve muita mais coisa, é muito mais amplo. E eu acho que impactaria porque paralisaria esse processo e, nossa, nós teríamos que fazer muitas adaptações. Talvez de contratação de profissionais, outros profissionais ficariam ociosos.

Dessa forma, Fernanda acredita que a Reforma, inclusive, afetaria esse processo de aproximação entre as matrizes curriculares dos diferentes campi do IFMG, algo almejado por

ela e por profissionais da Rede, conforme ela nos relatou. Além disso, como afirma a respondente, a implementação da Reforma nos institutos exigiria muitas adequações, principalmente em relação aos profissionais que atuam na instituição.

Em meio a essas discussões, ao ser questionado se a Reforma impactaria o Ensino Médio Integrado ofertado pelos Institutos Federais, Cláudio afirma que “Sim, eu acho que impactaria sim. Não sei de que forma, mas impactaria”. Tal manifestação de dúvida nos leva a crer que o debate necessário para a compreensão da reforma, as discussões desejáveis para o planejamento das mudanças, bem como a conscientização dos envolvidos dos critérios e objetivos da reforma realmente não ocorreram. O respondente indica um desconhecimento do processo de implementação da reforma preocupante, visto tratar-se de mudanças que vão impactar não só a formação dos jovens estudantes mas também o trabalho docente. Para além, a fala do professor nos sinaliza para um grau de alienação preocupante entre os trabalhadores da educação.

Por fim, trazendo o olhar de Luiz, o profissional coloca que a Reforma do Ensino Médio fere uns dos princípios fundamentais que orientam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: a politecnia. Segundo o integrante da gestão,

[...] ela fere um princípio fundamental da concepção do ensino técnico profissionalizante da Rede Federal de ensino, que é a questão da politecnia, certo? Então, ela fere, ela compartimenta os saberes. Essa ideia de habilidades e competências que tem sido muito utilizado, é da moda isso... Mas é uma concepção muito, eu diria, pós moderna, muito fora do que a gente acredita que seja o ideal de uma formação crítica, de uma formação integral pro trabalhador, em quaisquer circunstâncias, certo?

Assim, Luiz partilha da visão presente no documento *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*, do Ministério da Educação (2007), e sua concepção de Ensino Integrado bastante próxima ao conceito de politecnia. Além disso, a Reforma também se coloca de maneira oposta aos princípios filosóficos que regem as instituições estudadas e que estão presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucional das mesmas. Dessa forma, apesar de compreendermos que o Ensino Integrado, na forma como é realizado, se distancia da tão almejada politecnia, entendemos, bem como Luiz, que a Reforma reproduz um distanciamento abissal entre um e outro, impedindo que caminhos sejam traçados de forma a diminuir esse afastamento, indo ao embate do que acreditamos ser a formação omnilateral, conforme em Marx, o “ideal do homem completo” (MANACORDA, 2011, p. 8).

A fala de Luiz nos remete a Sterling e Adam, em que as autoras apontam que a Reforma do Ensino Médio, na forma como está posta, “não leva em consideração as bases da formação integral, acentuando a dualidade da educação e a exclusão social de estudantes que

historicamente sofrem em função da falta da educação de qualidade em uma perspectiva emancipadora, na perspectiva de um direito social determinado por lei” (STERING; ADAM, 2019, p. 884). Para as autoras citadas, assim como para Luiz, a Reforma do Ensino Médio encaminha a última etapa da educação básica para uma construção diferente e distante da formação humana e integral.

Destarte, à guisa de conclusão, consideramos importante ressaltar, assim como Stering e Adam (2019, p. 881), acerca da existência de prerrogativas jurídico-normativas que concedem aos IFs a possibilidade de manterem sua estrutura e organização curricular de forma à não “aceitação das imposições induzidas pela Reforma do Ensino Médio, convalidando assim o relativo grau de autonomia e as prerrogativas dos Institutos Federais diante da sua atuação político-pedagógica necessária para a consolidação das suas finalidades institucionais”. Dentre essas normativas, temos a Lei nº 11.892/2008 como a principal legislação que garante aos Institutos Federais a sua autonomia e, ao mesmo tempo, lhes assegura a manutenção da estrutura e organização de seu ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral compreender as contradições fundamentais no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio nos Institutos Federais, mais precisamente no Ifes campus Ibatiba-ES e no IFMG campus Avançado Ponte Nova-MG, e suas implicações no Ensino Médio ofertado por essas instituições.

Para responder a essa problemática, primeiramente fizemos um breve histórico do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil, compreendendo que a educação em nosso país é atravessada pela dualidade histórica entre educação geral e educação profissional, uma educação para as classes mais abastadas e outra para a classe trabalhadora. Da mesma forma, procuramos situar o Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação no contexto de sua criação, bem como os princípios que orientam a Rede, considerando a importância da instituição na oferta da Educação Profissional no país.

Em segundo lugar, realizamos a análise do documento “Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina” (BASSI et al., 2012), produzido pelo BID, que visa orientar as políticas educacionais direcionadas aos jovens na América Latina, especificamente, para o Ensino Médio. Por meio de nossa investigação, concluímos que a Lei nº 13.415/2017 em muito se aproxima do que é proposto pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à formação da classe trabalhadora e ao atendimento das demandas do capital, em que a oferta do ensino técnico de nível médio tem a finalidade de atender aos interesses do empresariado.

No último capítulo buscamos compreender, efetivamente, o processo de implementação da Reforma nos Institutos Federais. Inicialmente, realizamos uma análise bibliográfica acerca da produção acadêmica existente sobre a Reforma e sua implementação e, nesse sentido, identificamos uma diminuta produção sobre o tema. Nenhuma das dissertações e teses encontradas discutem especificamente a Reforma e sua implementação nos IFs, fato que também pôde ser explicado através das entrevistas realizadas, pois percebemos que, para os trabalhadores do campo da educação, os Institutos Federais não seriam afetados pela Lei nº 13.415/2017.

Por fim, analisamos as seis entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Ibatiba, e Instituto Federal de Minas Gerais, campus Avançado Ponte Nova-MG. Através das entrevistas, conseguimos compreender que quatro dos nossos entrevistados não concordam com a Reforma, identificando problemas na política e apontando que esta afetaria o Ensino Médio Integrado ofertado pelas instituições.

Contudo, também, alcançamos o entendimento de que existem problemas relacionados à oferta do Ensino Integrado nos Institutos Federais, bem como nas condições de trabalho, principalmente no que se refere ao campus Avançado Ponte Nova, que vivencia condições diferenciadas que resultam no desempenho de mais de uma função por parte de alguns servidores e acúmulo de tarefas e sobrecarga de trabalho nos docentes.

Como vimos através das entrevistas e análise dos PPCs dos cursos a reforma não foi implementada nos institutos federais analisados. Houveram reformulações curriculares e mudanças nos livros didáticos das unidades, entretanto, os itinerários propostos pela Reforma não foram implementados. O processo de adequação dos IFs à então política foi atravessado, principalmente, pela questão dos livros didáticos trazidos pelo Programa Nacional do Livro Didático 2021 que agora adotam os componentes em concordância com os itinerários formativos propostos pela Lei nº 13.415/2017. Contudo, também vimos que essa implantação enfrenta a resistência dos docentes, principalmente daqueles advindos da área de ciências humanas.

Assim, ao longo das entrevistas realizadas, alcançamos a compreensão da necessidade de formação política-pedagógica direcionada aos profissionais que atuam na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no sentido de fortalecer a identidade da instituição e, da mesma forma, formar nos profissionais o significado dos Institutos Federais no contexto da educação brasileira, a partir de uma perspectiva histórica dessas instituições, bem como orienta o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A formação política-pedagógica também possibilitará que os profissionais participem mais ativamente dos debates acerca das políticas e conjunturas educacionais e, igualmente, se sintam parte do sistema educacional brasileiro, pois como vimos, há docentes alheios aos acontecimentos nas políticas educacionais e, ao mesmo tempo, não conseguem compreender os verdadeiros impactos trazidos pela Reforma no Ensino Médio, de maneira geral, e no Ensino Médio Integrado no qual atuam. A falta da formação política nos IFs também reverbera na crença de que os Institutos Federais não seriam afetados pela Reforma do Ensino Médio e, conseqüentemente, na falta de discussão sobre a mesma, pois por acreditarem estarem “inatingíveis”, o debate sobre a Lei que agora regulamenta o Ensino Médio no país praticamente não existiu.

Isto posto, com base no que discutimos ao longo deste trabalho, compreendemos que a Reforma do Ensino Médio, sancionada através da Lei nº 13.415/2017, apesar de representar uma ameaça ao Ensino Médio Integrado ofertado pelos Institutos Federais, ainda não tem sido

implementado pelas instituições, havendo resistência por parte dos profissionais que atuam na Rede Federal. Da mesma forma, compreendemos a importância desta resistência para permanência dessas instituições, que se configuram e propõem um modelo de ensino que oferece possibilidades para a classe trabalhadora, para além de apenas formar um profissional adestrado cujo objetivo se torna atender as demandas do mercado de trabalho. Assim, compartilhamos de Moura e Filho (2017, p.123) sobre a defesa de “que o ensino médio integrado (EMI) é a concepção mais consistente na perspectiva da formação humana integral”.

Ademais, a Reforma do Ensino Médio entra em embate com o aparato formal e ideológico que rege a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tais como a Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais e assegura autonomia destas instituições, e também através de documentos que orientam a oferta do Ensino Médio Integrado no Brasil, como *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*, do Ministério da Educação (2007). Da mesma forma, a Lei nº 13.415/2017 também apresenta concepções sobre educação distintas das presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucional do Ifes e do IFMG, se configurando como um retrocesso diante do trabalho realizado através Ensino Médio Integrado ofertado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Contudo, salientamos que a proposta não foi implementada nas duas instituições que constituíram o lócus de nossa pesquisa, especificamente o Ifes, campus Ibatiba, e o IFMG, campus Avançado Ponte Nova. Assim, ponderamos a necessidade de expandir a análise para além dos campi analisados, buscando compreender como os Institutos Federais brasileiros têm se colocado no que diz respeito à implementação da Lei nº 13.415/2017.

Outrossim, compreendemos que a não implementação da Reforma nos Institutos Federais, aprofunda a dualidade e a desigualdade que historicamente assolam a educação brasileira, ao passo em que a mesma é implementada em outras redes, como as estaduais. Resguardados por sua autonomia, os IFs prosseguirão ofertando o Ensino Médio Integrado, enquanto o restante, e a maioria, das escolas públicas se veem obrigadas a aderir aos itinerários formativos conforme proposto pela Lei.

A modo de conclusão, consideramos importante ressaltar que compartilhamos das ideias de Mészáros (2008) sobre as reformas educacionais no contexto do sistema capitalista, em que reformulações significativas não serão possíveis diante da realidade social em que as práticas educacionais acontecem, pois, conforme o autor, os problemas educacionais foram criados pelo próprio sistema capitalista. E, como vimos, essas reformulações são realizadas de modo a atender às demandas do capital, visando sua manutenção e reprodução.

Assim, apesar de compreendermos os problemas existentes na estrutura da educação no Brasil, bem como no ensino ofertado pelos Institutos Federais, entendemos que não será a Reforma do Ensino Médio, essencialmente na forma como esta foi proposta, que sanará essas questões, a julgar pela análise histórica da educação brasileira que fizemos nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDES. Estudo da OCDE aponta que Brasil tem o pior piso salarial para Educação entre 40 países, 21 set. 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/estudo-da-ocde-aponta-que-brasil-tem-o-pior-piso-salarial-para-educacao-entre-40-paises1>. Acesso em: 30 set. 2021.

ALENCAR, Níliá Feitosa. **Lei nº 13.415/2017: implicações no Ensino Médio Integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão**. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2020.

AMORIM, Gilberto José. **Da luta pela politecnia à reforma do ensino médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio?**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BASSI, Marina *et al.* Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina. **Banco Interamericano de Desenvolvimento**, 2012.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Nossa organização**. 2021a. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/how-are-we-organized>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Conheça o BID**. 2021b. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/visao-geral>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BIELINSKI, Alba Carneiro. Educação profissional no século XIX - Curso Comercial do Liceu de Artes e Ofícios: um estudo de caso. **Boletim Técnico do Senac**, v.26, n.3, set./dez. 2000.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A**, de 13 de janeiro de 1925. Reforma Rocha Vaz. Coleção de Leis do Império e da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta em Discussão: Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Lei n.º 11.741**, de 16 de julho de 2008a. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 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, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n.º 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n.º 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. **Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC** da Medida Provisória nº 746, de 15 de setembro de 2016. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 17/2020, 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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-pcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021a. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 18 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021b.

CASTRO, Marina Scotelaro de. **A Concepção de Política Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.27-41, jan./jun. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio C. R. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no Ensino Médio. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: Uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, 2019.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”**. (pp.1492- 1508). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**, v. 1, p. 52-71, 2012. Disponível em: http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

EVANGELISTA, Olinda. **Faces da tragédia docente no Brasil**. Política educacional, docência e serviço social: para uma análise crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

FARIAS, Francisco Adjacy. **Pobreza e educação**: as intervenções do BID nas políticas públicas brasileiras. 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2014.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, n.32, 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro. 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.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**, v.5, n.8, p.45-67, 2017.

FÓRUM DOS DIRIGENTES DE ENSINO – FDE/CONIF. **Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Fórum dos Dirigentes de Ensino – FDE/CONIF, 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Sobre os programas do livro**. 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 15 jun. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.119, p.379-404, abr./jun., 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Revista de Educação Movimento**, ano.3, n.5, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e da sobra de jovens qualificados. 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.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GERMANO, José. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GLEWWE, Paul; KREMER, Michael. Schools, teachers, and education outcomes in developing countries. **Handbook of the Economics of Education**, v. 2, p. 945-1017, 2006.

GONÇALVES, Adão Luciano Machado. **A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da dualidade reificada**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2019.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, v.2, n.1, 2015.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1996.

HOLLERBACH, Joana D'arc Germano. **O Colégio Universitário (COLUNI) da Universidade Federal de Viçosa (1965-1981): formar para a universidade e garantir a qualidade**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), [s.d]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 02 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Contínua Trimestral: desocupação cresce em oito das 27 UFs no 1º trimestre de 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30784-pnad-continua-trimestral-desocupacao-cresce-em-oito-das-27-ufs-no-1-trimestre-de-2021>. Acesso em: 20 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. Desemprego. 2020. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego. Acesso em: 10 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto do Curso Técnico em Florestas**. Ibatiba: Ifes, 2015a.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto de Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio**. Ibatiba: Ifes, 2015b.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2 – 2024/1**. Vitória: Ifes, 2019a.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio**. Ibatiba: Ifes, 2019b.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto do Curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio**. Ibatiba: Ifes, 2019c.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Institucional**. 2022a. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/o-ifes>. Acesso em: 10 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Sobre o Campus Ibatiba**. 2022b. Disponível em: <https://ibatiba.ifes.edu.br/index.php/o-campus-ibatiba?start=1>. Acesso em: 20 jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração, Integrado**. Ponte Nova: IFMG, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração, Integrado**. Ponte Nova: IFMG, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2023**. Belo Horizonte: IFMG, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Institucional**. 2020. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/pontenova/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 29 out. 2020.

JÚNIOR, Janary. Perde a validade MP que revogou Contrato de Trabalho Verde e Amarelo. Câmara dos Deputados, 19 ago. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/685553-perde-a-validade-mp-que-revogou-contrato-de-trabalho-verde-e-amarelo/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

KRUPPA, Sônia Maria Portela. O Banco Mundial e as Políticas de Educação nos anos 90. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24., 2001, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T0511651397173.doc>. Acesso em: 02 nov. 2021.

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEHER, Roberto. **Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2020.

LIPIETZ, Alain. Fordismo, fordismo periférico e metropolização. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 10, p. 303-335, 1989.

LOMBARDI, José Claudinei. A categoria modo de produção e o princípio da união entre ensino e trabalho. In: LOBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. **Revista HISTEDBR Online**, n. esp. p.6-15, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a formação do homem. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2017.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MEDIOTEC. MedioTec Cursos 2017. Disponível em: <https://www.mediotec.pro.br/mediotec-cursos-2017/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

MELGAREJO, Mariano Moura; SHIROMA, Eneida Oto. O projeto de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Roteiro**, v.44, n.3, p.1-24, 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20896>. Acesso em: 31 ago. 2021.

MELLO, Cecília Carmanini. **As Políticas para o Ensino Médio no Brasil e suas Relações com o BID (2003-2016)**. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano.23, v.2, 2007.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima, . A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n20, 109-129, Jan./Jun., 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em 13 jun. 2022.

NASCIMENTO, Manoel Nelito: Ensino Médio no brasil: determinações históricas. **Publicações UEPG** Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, n.15,77-87, 2007.

NETO, Alexandre Shigunov; STRIEDER, Dulce Maria; SILVA, André Coelho da. A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. **Tendências Pedagógicas**, n.33, p. 117-126, 2019.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira do final do século: um balanço. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2008.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA**, Ano I, n.1, jan./jun. 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. 2018.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n° 1, 2020.

PATRÍCIA, Márcia Ângela; FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante. A formação de professores no contexto das orientações do Banco Mundial. **Revista Educação em Foco**,

v.26, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20071>. Acesso em: 20 out. 2021.

PEREIRA, João Márcio Mendes. 2009. 366 f. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Tese (doutorado em História). Universidade Federal Fluminense – Niterói, RJ. 2009.

PEREIRA, Heloisa Helena Coutinho. **Ensino médio integrado: uma análise do IFSULDEMINAS**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. **Texto apresentado na anped sul**, 2008.

POCHMANN, Márcio. Terceirização, competitividade e uberização do trabalho no Brasil. In: TEIXEIRA, Marilane Oliveira; ANDRADE, Helio Rodrigues de; COELHO, Elaine D´Ávila. (Orgs.). **Precarização e terceirização: faces da mesma realidade**. São Paulo: Sindicato dos Químicos, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.152-165, 2007.

SCHERMA, Márcio Augusto. **A Atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento no Brasil**. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) (UNESP/UNICAMP/PUC-SP) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2007.

SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva. **Manual das organizações internacionais**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2008.

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique; SOUZA, Lincoln Moraes de. A trajetória do Pronatec e a Reforma do Ensino Médio: algumas relações com a política de educação profissional mundial. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n.30, p.183-206, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10092>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SILVA, Evelyn Freire; HOLLERBACH, Joana D’Arc Germano. O BID e a Educação Secundária na América Latina: fomento da desigualdade, consenso para a dualidade. **Anais... II Workshop Latino-Americano: Transformações Digitais e Contemporaneidade – WLA2021**, Alagoinhas: WLA, 2021.

SILVA, Evelyn Freire; ORTEGA, André Randazzo; HOLLERBACH, Joana D'arc Germano. Reforma do Ensino Médio e a liberdade de escolha: a educação na manutenção da ideologia burguesa. **Anais do XI Encontro de Pesquisa em Educação**. Educação, Ciência e a (re)invenção dos possíveis. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2021.

SILVA, Katiana de Lima Alves. **O processo de construção do projeto pedagógico de curso no ensino técnico integrado ao Ensino Médio**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2018.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos do ajuste neoliberal na América Latina**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Helaine Christina Oliveira de. **Percursos da Educação Profissional de Nível Médio Integrado no IFPR de Telêmaco Borba/PR: uma análise sociológica**. 2017. 222f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

STERING, Silvia Maria dos Santos; ADAM, Joyce Mary. A Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017 e seus impactos no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. **Revista Prática Docente**. v.4, n.2, p.869-886, jul./dez. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 02 nov. 2021.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. **Inter-relações sociopedagógicas na formação docente e na constituição do conhecimento de professor da educação profissional**. 2017. 343 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2017.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista: Coordenação/Gestão

Roteiro de entrevista semiestruturada: Coordenação/Gestão

“O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 NOS INSTITUTOS FEDERAIS: NOVAS PROPOSTAS, VELHAS RECOMENDAÇÕES”

Roteiro inicial com pontos orientadores para realização das entrevistas

Identificação

- Qual a sua formação?
- Qual o cargo ocupado nesta Instituição?
- Há quanto tempo o/a senhor/a trabalha na instituição?
- Fale sobre o trabalho que o/a senhor/a exerce na instituição.

Sobre a Reforma do Ensino Médio

- Como o senhor/a tomou conhecimento da Reforma do Ensino Médio?
- Houve alguma reunião para discutir a implementação da Reforma?
- Docentes e gestores já conversaram sobre a Reforma?
- Todos concordaram com a Reforma?
- A Reforma já foi implementada? Caso não tenha sido implementada, por que não foi? Há previsão para ser implementada?
- Há algum itinerário formativo definido, como propõe a Reforma? Quais?
- Há associação com a iniciativa privada para realizar o oferecimento do Ensino Médio Integrado ou para oferta dos itinerários?
- O fato de os institutos federais possuírem infraestrutura e condições de trabalho diferenciadas em relação ao restante das escolas públicas (municipais e estaduais) poderia minimizar ou maximizar os efeitos da Reforma?
- Qual a sua opinião sobre a reforma?

A Reforma e os Institutos Federais

- Como a Reforma impactaria o Ensino Médio oferecido pela instituição?

- No geral, na carga horária do Ensino Médio, houve/haverá algum prejuízo aos estudantes?
- Houve debate/reuniões/eventos com os estudantes/comunidade escolar sobre a Reforma? Antes ou durante a implementação?
- Existe alguma informação que não foi mencionada nesta entrevista que o senhor/a gostaria de comentar? Explique.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista: Professores

Roteiro de entrevista semiestruturada: Professores

“O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 NOS INSTITUTOS FEDERAIS: NOVAS PROPOSTAS, VELHAS RECOMENDAÇÕES”

Roteiro inicial com pontos orientadores para realização das entrevistas

Sobre o perfil do entrevistado

- Qual a sua formação?
- Há quanto tempo atua no Ensino Médio?
- Há quanto tempo atua no IF?
- Já atuou em outra rede de ensino? Qual? Onde?

Sobre as condições de trabalho

- Há quanto tempo o/a senhor/a trabalha como docente? E nesta instituição?
- Fale sobre o trabalho que o/a senhor/a exerce na instituição.
- Quais instalações a instituição oferece aos professores?
- A instituição dispõe dos equipamentos necessários à sua disciplina?

Sobre a Reforma do Ensino Médio

- Como o senhor/a tomou conhecimento da Reforma do Ensino Médio?
- Houve alguma reunião para discutir a implementação da Reforma?
- Docentes e gestores já conversaram sobre a Reforma?
- Todos concordaram com a Reforma?
- Como a Reforma será/foi implementada?
- O fato de os institutos federais possuírem infraestrutura e condições de trabalho diferenciadas em relação ao restante das escolas públicas (municipais e estaduais) poderia minimizar ou maximizar os efeitos da Reforma?
- Ao avaliar a Reforma, o/a senhor/a considera que ela causaria algum impacto (positivo ou negativo) na sua profissão? Se sim, de qual forma? Se não, por quê?

A Reforma e os Institutos Federais

- Como a Reforma impactaria o Ensino Médio oferecido pela instituição?
- No geral, na carga horária do Ensino Médio, houve algum prejuízo aos estudantes?
- Houve debate/reuniões/eventos com os estudantes/comunidade escolar sobre a Reforma? Antes ou durante a implementação?
- Existe alguma informação que não foi mencionada nesta entrevista que o senhor/a gostaria de comentar? Explique.