

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**A contrarreforma do novo ensino médio e o ensino de biologia em uma escola
da rede federal do leste de Minas Gerais**

Gustavo Alexandre Alves Batista
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

GUSTAVO ALEXANDRE ALVES BATISTA

A contrarreforma do novo ensino médio e o ensino de biologia em uma escola da rede federal do leste de Minas Gerais

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. A. G. Hollerbach

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

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

T

B333c
2025
Batista, Gustavo Alexandre Alves, 1998-
A contrarreforma do novo ensino médio e o ensino de
biologia em uma escola da rede federal do leste de Minas Gerais
/ Gustavo Alexandre Alves Batista. – Viçosa, MG, 2025.
1 dissertação eletrônica (116 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Joana Darc Germano Hollerbach.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2025.

Inclui bibliografia.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.820>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Ensino médio. 2. Biologia (Estudo e ensino). 3. Educação
e Estado. 4. Materialismo dialético. 5. Materialismo histórico.
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. 373.224

GUSTAVO ALEXANDRE ALVES BATISTA

A contrarreforma do novo ensino médio e o ensino de biologia em uma escola da rede federal do leste de Minas Gerais

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: 21 de novembro de 2025.

Assentimento:

Gustavo Alexandre Alves Batista
Autor

Joana D Arc Germano Hollerbach
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pelo autor em 19/12/2025 às 15:26:47 e pela orientadora em 21/12/2025 às 08:31:17. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **CE8V.G4BY.1B9Z** e clique no botão 'Validar documento'.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de uma caminhada longa, marcada por contradições, renúncias e pela força transformadora das pessoas e das condições que me permitiram chegar até aqui. Nada do que se apresenta nestas páginas seria possível sem aqueles que, direta ou indiretamente, sustentaram meus passos.

À minha mãe, que, sozinha, assumiu a imensa tarefa de formar dois filhos em um mundo que insiste em fazer com que a maternidade pobre seja sinônimo de luta diária pela sobrevivência. Mulher de múltiplos ofícios — cozinheira, costureira, manicure — que, com o pouco que um salário mínimo permite, fez muito mais do que as condições objetivas apontavam ser possível. Com as mãos calejadas pelo trabalho e o coração firme no propósito de ver seus filhos estudando, ela me ensinou que dignidade e resistência se constroem cotidianamente.

Ao meu irmão, que foi meu espelho e exemplo. Enfrentou, com coragem e perseverança, uma trajetória acadêmica em tempos em que as políticas públicas de acesso ao ensino superior eram ainda escassas e excludentes. Entre meados de 2004 e 2008, com suor, custo e abdicção, tornou-se o primeiro graduado da nossa família. Sua conquista abriu uma fresta pela qual pude enxergar um horizonte diferente daquele que a realidade imediata da periferia nos oferecia.

À minha esposa, Júlia, que abriu mão de muito mais do que qualquer linha escrita poderia traduzir. Sua presença foi a base silenciosa que sustentou meus passos nos momentos mais desafiadores da minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Sem ela, talvez os obstáculos tivessem se tornado muros intransponíveis. Ao seu lado, as tempestades pareceram menos ameaçadoras, e as vitórias, mais doces.

À professora e orientadora, Joana D’Arc Germano Hollerbach, pela paciência e serenidade que foram faróis nos momentos de incerteza. Por compreender que a vida acadêmica não se desenrola isolada das demandas e dores da vida real e por nunca adicionar ao processo intelectual angústias que já não fossem próprias de sua natureza. Sua postura ética e humana é exemplo de como a educação pode ser feita sem abrir mão de sua dimensão emancipadora.

Às políticas públicas que, ao longo de mais de uma década, abriram as portas que me permitiram sair da periferia, do subemprego e da educação precária para alçar voos que me levaram para além da bolha da realidade em que nasci. Se hoje posso escrever este texto, é porque políticas de inclusão, permanência e democratização do acesso ao ensino básico e superior existiram e resistiram — mesmo sob ataques.

Elas

provaram,

na

prática, que a educação é uma ferramenta concreta de transformação social.

A Deus e a Oxóssi, pela vida, e pelo progresso alcançado. Pela força silenciosa que sustenta, pela fé que impulsiona e pela proteção que guia.

E, por fim, lembro as palavras de Karl Marx, nas 11 Teses sobre Feuerbach (1845) que traduzem a essência desta jornada:

“Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo.”

Este trabalho é, portanto, mais que uma conclusão acadêmica: é um ato de transformação — de mim mesmo, do espaço que ocupo e, espero, do mundo ao qual entrego estas reflexões.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO

BATISTA, Gustavo Alexandre Alves, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, novembro de 2025. **A contrarreforma do novo ensino médio e o ensino de biologia em uma escola da rede federal do leste de Minas Gerais.** Orientadora: Joana D Arc Germano Hollerbach.

A dissertação analisa criticamente a contrarreforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, e seus impactos no ensino de Biologia em uma escola da Rede Federal no leste de Minas Gerais. Desenvolvida a partir do método materialista histórico-dialético e estruturada em três artigos, a pesquisa articula uma análise histórica, política e empírica para compreender como o Ensino Médio brasileiro se constituiu historicamente como um campo de disputa ideológica e como essa disputa se expressa na reforma recente. O primeiro artigo apresenta um panorama histórico da educação no Brasil, desde o período colonial até 2023, destacando a persistência da dualidade entre formação propedêutica para as elites e formação profissional para as classes populares. Ao recuperar contribuições de Saviani, Bittar, Souza e outros autores, evidencia que as reformas educacionais brasileiras, mesmo quando apresentadas como modernizadoras, geralmente atualizaram mecanismos de exclusão social. Nesse contexto, a criação dos Institutos Federais, em 2008, aparece como uma tentativa de romper essa tradição, ao articular ensino médio, técnico e superior em um modelo integrado e socialmente referenciado. O segundo artigo aprofunda a análise política da contrarreforma do Ensino Médio em meio ao ciclo de austeridade inaugurado pela Emenda Constitucional nº 95/2016. Discute como a reforma se insere em um projeto mais amplo de ajuste fiscal e mercantilização da educação, favorecendo interesses privados e fragilizando redes públicas, inclusive os Institutos Federais. Examina-se o esvaziamento curricular, a fragmentação dos itinerários formativos e a transferência de responsabilidades do Estado para instituições locais, mostrando como o modelo rompe com a concepção integrada defendida historicamente pelos IFs. Também se analisam contradições internas, resistências institucionais e disputas políticas na implementação da política, que não foi plenamente incorporada por vários campi da Rede Federal. O terceiro artigo apresenta os resultados empíricos da pesquisa realizada com professores de Biologia de uma unidade da Rede Federal. As entrevistas revelam que os docentes percebem a contrarreforma como uma ameaça à qualidade da formação científica, à carga horária mínima necessária para o ensino da Biologia e à autonomia pedagógica. Os participantes relatam pressões institucionais, contradições entre diretrizes nacionais e projeto pedagógico institucional,

bem como ações de resistência, como a rejeição ao material didático imposto e a defesa de uma formação integral. As análises lexicais produzidas pelo IRaMuTeQ reforçam os núcleos semânticos associados à resistência, perda de autonomia e defesa do ensino integrado. Ao articular história, política e prática docente, a dissertação conclui que a contrarreforma do Ensino Médio aprofunda desigualdades e retoma a velha divisão entre formação ampla para poucos e formação pragmática para muitos. Embora os IFs representem uma alternativa institucional importante, eles enfrentam limites estruturais, como subfinanciamento, pressões gerenciais e disputas internas. A pesquisa demonstra que a resistência docente é um elemento central na preservação do caráter crítico, científico e humanizador do ensino de Biologia, e afirma que a defesa da escola pública só pode ser compreendida no marco mais amplo da luta social por justiça, igualdade e emancipação. Assim, o trabalho evidencia que a contrarreforma do Ensino Médio não é apenas uma política educacional isolada, mas parte de um projeto de sociedade que busca adaptar a educação às demandas imediatas do mercado, enfraquecendo sua função social emancipadora. Por outro lado, revela que a resistência praticada por professores, instituições e movimentos sociais é fundamental para preservar a educação pública como bem coletivo e como instrumento de transformação social.

Palavras-chave: contrarreforma do ensino médio; políticas educacionais; Materialismo Histórico-dialético; ensino de Biologia

ABSTRACT

BATISTA, Gustavo Alexandre Alves, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, November, 2025. **The counter-reform of the new secondary education and the teaching of biology in a federal school in eastern Minas Gerais.** Adviser: Joana D Arc Germano Hollerbach.

This dissertation critically examines the high school counter-reform introduced by Law No. 13.415/2017 and its effects on the teaching of Biology in a Federal Network school in eastern Minas Gerais. Grounded in the historical-dialectical materialist method and organized into three interconnected articles, the study combines historical, political, and empirical perspectives to show how Brazilian high school education has long been a site of ideological dispute and how this dispute becomes evident in the recent reform. The first article offers a historical overview of Brazilian education from the colonial period to 2023, emphasizing the persistent duality between academic education for the elites and vocational training for the working classes. Drawing on authors such as Saviani, Bittar, and Souza, it demonstrates that reforms framed as “modernizing” often reproduced old mechanisms of exclusion. Within this context, the creation of the Federal Institutes in 2008 emerges as an attempt to challenge this tradition through an integrated model connecting secondary, technical, and higher education. The second article deepens the political analysis by situating the counter-reform within the austerity agenda initiated by Constitutional Amendment No. 95/2016. It argues that the reform aligns with a broader market-oriented project that weakens public education systems and favors private interests. Curriculum reduction, fragmentation of formative itineraries, and the transfer of state responsibilities to local institutions are examined as evidence of a rupture with the integrated model historically developed by the Federal Institutes. The article also highlights internal contradictions, institutional tensions, and political disputes that led many campuses to resist or partially block implementation. The third article presents empirical data from interviews with Biology teachers. They view the reform as a threat to scientific education, minimum instructional time, and pedagogical autonomy. They report institutional pressures, inconsistencies between national guidelines and the institutional pedagogical project, and concrete forms of resistance—such as refusing centrally imposed teaching materials and defending integrated education. Lexical analyses using IRaMuTeQ reinforce themes related to resistance, loss of autonomy, and the protection of scientific and comprehensive education. Bringing together historical analysis, political critique, and field data, the dissertation

concludes that the counter-reform intensifies inequalities and reinstates the historical divide between broad humanistic education for a minority and narrow, labor-oriented training for the majority. Although the Federal Institutes represent a meaningful alternative, they face structural limits such as underfunding and managerial pressures. The study shows that teacher resistance is essential to preserving the critical and humanizing nature of Biology education and argues that the defense of public schooling is inseparable from broader struggles for social justice and emancipation. Ultimately, the dissertation demonstrates that the counter-reform is not an isolated policy but part of a wider project that adapts education to immediate market interests while weakening its emancipatory role. At the same time, the actions of teachers and institutions reveal the ongoing effort to defend public education as a collective right and a tool for social transformation.

Keywords: high school counter-reform; educational policies; Historical-Dialectical Materialism; Biology Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caminhos percorridos na análise dos dados qualitativos.....	76
Figura 2 – A nuvem de palavras.....	98
Figura 3 – A análise de similitude lexical.....	101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEB: Câmara de Educação Básica

CEFETs: Centros Federais de Educação Tecnológica

CHD: Classificação Hierárquica Descendente

CNCT: Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD: Educação a Distância

EC 95: Emenda Constitucional 95/2016 (Teto de Gastos)

EMC: Educação Moral e Cívica

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

EPTNM: Educação Profissional Técnica de Nível Médio

EUA: Estados Unidos da América

FDE/CONIF: Fórum dos Dirigentes de Ensino/Colegiado de Dirigentes dos Institutos Federais

FIES: Fundo de Financiamento Estudantil

FMI: Fundo Monetário Internacional

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFs: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRAMUTEQ: *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC: Proposta de Emenda à Constituição

PIB: Produto Interno Bruto

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAE: Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE: Plano Nacional de Educação

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PPCs: Projetos Pedagógicos de Curso

PROUNI: Programa Universidade para Todos

PRONATEC: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RFEPCT: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SETEC/MEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUS: Sistema Único de Saúde

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UTF-8: Unicode Transformation Format – 8-bit

SUMÁRIO

Introdução: Da Prática ao Pensamento Crítico na Construção da Educação.....	14
UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO PÚBLICA	17
Introdução: A educação brasileira como campo de disputa ideológica	18
O Início da Educação Brasileira: entre constituições, do colonialismo à exclusão social	22
República e as Reformas Educacionais do Século XX: uma breve análise.....	26
Breve histórico da formação profissional de nível médio no Brasil.....	28
Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil	30
Considerações Finais: Para Além das Reformas Empoeiradas	35
Referências	39
A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E O DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL (2016-2023).....	44
Introdução	46
Contexto político de 2016: Crise e ajuste fiscal.....	48
A PEC 241/2016: da austeridade à precarização.....	51
A contrarreforma do Ensino Médio como projeto de mercado	54
A contrarreforma nos Institutos Federais: impactos, contradições e resistências	58
Entre a autonomia e a imposição: uma análise da contrarreforma do Ensino Médio nos Institutos Federais	61
Considerações finais	65
Referências	67
RESISTÊNCIAS INTERNAS E EXTERNAS À DESCARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	71
Introdução	73
O ensino de biologia frente à contrarreforma do Ensino Médio: percepções da professora	78
O ensino técnico integrado como itinerário formativo: posicionamentos institucionais .	81
Pressões institucionais e resistências locais à implementação da contrarreforma	83
Discussões internas e envolvimento do <i>campus</i> na contrarreforma do Ensino Médio.....	85
Os livros didáticos e a resistência ao material imposto pela contrarreforma.....	88
Impactos percebidos da contrarreforma na prática docente e na autonomia do professor	90

Autonomia institucional e a resistência de outros <i>campi</i> do Instituto Federal frente à contrarreforma do ensino médio.....	92
Contrastes federativos na contrarreforma do Ensino Médio: a implementação nas redes estaduais	95
A nuvem de palavras e a análise de similitude lexical.....	98
Considerações finais	105
Referências	107
ENTRE REFORMAS E RESISTÊNCIAS: SÍNTESE FINAL.....	109

Introdução: Da Prática ao Pensamento Crítico na Construção da Educação

¹Minha trajetória acadêmica e profissional foi moldada por experiências pessoais profundamente enraizadas em um contexto de desafios sociais, econômicos e educacionais. Filho de uma mãe trabalhadora, que enfrentou as dificuldades impostas pela vida cotidiana com coragem e dignidade, aprendi desde cedo que a educação é uma das mais poderosas ferramentas de transformação social. O esforço de minha família para garantir acesso à escola, mesmo em meio às privações, mostrou-me que cada oportunidade conquistada tinha um valor inestimável. Foi nesse ambiente que percebi que a formação escolar não poderia ser vista apenas como um requisito formal, mas como um caminho para a emancipação individual e coletiva. A trajetória de meu irmão, o primeiro a se graduar em nossa família, abriu um horizonte possível para mim: a educação como ruptura com ciclos de exclusão e marginalização.

Ao longo dessa caminhada, busquei formação em diferentes áreas, sempre movido pelo desejo de servir e salvar vidas, seja no campo do ensino, da saúde ou da segurança pública. Sou graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Viçosa, formação que me permitiu compreender o mundo natural e despertar no estudante a capacidade crítica diante da vida e de seus processos. Concluí também a graduação em Enfermagem pela Universidade Anhanguera, profissão que me possibilitou atuar de forma direta na preservação da saúde e no cuidado ao próximo. Como bombeiro militar do Estado de Minas Gerais, encontro diariamente o desafio concreto de proteger e salvar vidas em situações-limite, reafirmando o compromisso social que orienta minha trajetória. Além disso, especializei-me em Metodologias para o Ensino de Biologia e Química, área que me permite aprimorar práticas pedagógicas em sala de aula, e em Urgência e Emergência Hospitalar, campo em que a rapidez das decisões pode ser decisiva para o destino de um ser humano. Hoje, como mestrando em Educação, encontro nesse percurso múltiplo o espaço de síntese: a formação acadêmica e profissional como expressão de um compromisso permanente com a vida, em suas mais diversas dimensões.

A escolha pelo Mestrado em Educação não se deu por acaso. Ela é fruto de inquietações que se acumularam ao longo de minha formação como biólogo, como professor e como sujeito que vivenciou, na prática, as contradições das políticas públicas educacionais. Mesmo na condição de bombeiro militar, nunca me afastei das salas de aula, pois o desejo de ensinar

¹ Opta-se pelo uso da primeira pessoa neste momento por entender que a experiência do autor compõe e enriquece a análise, especialmente em pesquisas voltadas à compreensão das políticas públicas e suas implicações sociais.

sempre me acompanhou. Atuo como professor em cursos técnicos de enfermagem, lecionando disciplinas tanto de Biologia quanto de Enfermagem, e nesse espaço encontro a oportunidade de inspirar pessoas a descobrirem na educação uma forma de ruptura com a realidade muitas vezes precária em que vivem. Essa experiência docente, somada às transformações impostas pela contrarreforma do Ensino Médio e às tensões vividas nos Institutos Federais, reforçou em mim a necessidade de compreender criticamente os rumos que estavam sendo impostos à educação pública. Foi essa percepção, somada à minha própria história, que me motivou a ingressar no mestrado em Educação.

A dissertação estrutura-se em três artigos que, apesar de sua autonomia formal, articulam-se em torno de um eixo comum: a análise crítica da educação como campo de disputa política e ideológica. O primeiro artigo faz um resgate histórico da formação educacional brasileira, desde o período colonial até a criação dos Institutos Federais, evidenciando que a exclusão e a dualidade entre ensino propedêutico e profissional sempre estiveram presentes. O segundo artigo analisa o contexto político recente, marcado pela austeridade fiscal e pela contrarreforma do Ensino Médio, discutindo os impactos dessas medidas nos Institutos Federais e problematizando a tensão entre autonomia institucional e imposição governamental. Já o terceiro artigo apresenta um estudo empírico com docentes de Biologia de uma escola da Rede Federal no leste de Minas Gerais, revelando como esses profissionais percebem e resistem às transformações impostas, defendendo sua disciplina, sua prática e o próprio sentido da escola pública.

Essa tríade de análises — histórica, política e empírica — não é apenas uma escolha metodológica, mas uma expressão da forma como compreendo a realidade. O método materialista histórico-dialético foi adotado não como ferramenta abstrata, mas como lente necessária para interpretar as contradições entre políticas de inclusão e práticas de exclusão, entre reformas anunciadas como modernizadoras e a permanência de mecanismos antigos de desigualdade. É nesse entrechoque que se revela a essência do presente trabalho: a defesa da educação pública como direito e não como mercadoria.

Minha trajetória pessoal também se entrelaça com as políticas públicas de acesso e permanência que marcaram o Brasil nas últimas décadas. Programas de democratização da educação me permitiram sair da periferia e acessar instituições que antes pareciam inalcançáveis. A gratuidade do ensino público, os programas de assistência estudantil, a interiorização dos Institutos Federais e as políticas de expansão das universidades foram determinantes para que eu pudesse prosseguir meus estudos, formar-me como biólogo e chegar ao mestrado em Educação. Essa experiência direta me ensinou que as políticas públicas não são

abstrações burocráticas: elas têm consequências concretas na vida das pessoas. Foi graças a elas que pude escolher ser professor e hoje defender, com convicção, a educação como bem coletivo.

A defesa pelo ensino público, portanto, não é apenas uma posição acadêmica, mas também um compromisso ético e político. Acredito que cada sala de aula representa um espaço de resistência diante das tentativas de esvaziamento da educação. A contrarreforma do Ensino Médio não é apenas uma mudança curricular: é um projeto que busca adaptar a escola às demandas do mercado, relegando ao segundo plano a formação crítica, a ciência e o pensamento emancipador. Como professor de Biologia, sei que reduzir a disciplina a conteúdos fragmentados e superficiais significa comprometer a compreensão dos estudantes sobre o mundo natural, a saúde, a sustentabilidade e até mesmo sua capacidade de questionar a realidade. Defender o ensino de Biologia é, assim, defender a própria formação humana em sua integralidade.

Os três artigos desta dissertação convergem para esse propósito: mostrar que a história da educação brasileira é marcada por disputas, que as reformas recentes reforçam mecanismos de exclusão e que, mesmo diante disso, há resistências concretas protagonizadas por docentes e instituições. Essa construção é, ao mesmo tempo, resultado de minha formação, de minha experiência profissional e de minha história de vida. Ao narrar e analisar esse percurso, reafirmo que minha escolha pelo mestrado em Educação não é um ato isolado, mas parte de um compromisso maior com a luta por uma escola pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Em síntese, esta introdução busca situar o leitor não apenas nos objetivos acadêmicos da dissertação, mas também na trajetória de vida que a sustenta. O que aqui se apresenta é resultado de um processo coletivo: das lutas de minha família para garantir educação em meio à adversidade, das conquistas proporcionadas por políticas públicas que resistiram a ataques, da prática docente que me colocou diante das contradições do ensino no Brasil e das formações que assumi em minha vida, sempre guiadas pela convicção de que salvar vidas é possível em muitas dimensões — seja no resgate às margens de um rio, no cuidado em um hospital, na orientação em uma sala de aula ou na defesa intransigente da educação pública. Ao unir esses elementos pessoais, acadêmicos, históricos e políticos, este trabalho pretende contribuir para o debate sobre a educação no país, reafirmando que defendê-la é também defender a possibilidade de um futuro mais justo e igualitário.

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO PÚBLICA

Resumo

O artigo tem como objetivo traçar um panorama histórico da educação brasileira, desde o período colonial até as reformas contemporâneas, analisando como as políticas educacionais expressam disputas ideológicas e a persistência da dualidade entre formação propedêutica e profissional. Fundamentado em referenciais críticos da história da educação, especialmente nas contribuições de Dermeval Saviani, Marisa Bittar, Amarílio Ferreira Júnior e Everton Souza, o estudo parte da compreensão de que a educação brasileira constitui um campo de disputa entre projetos antagônicos de sociedade. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental de leis, planos e reformas educacionais, articulada à revisão da literatura especializada. Os resultados evidenciam que, apesar de avanços pontuais, as reformas educacionais ao longo da história — inclusive a criação dos Institutos Federais (2008) e a contrarreforma do Ensino Médio (2017) — mantêm traços de fragmentação e desigualdade estrutural. Conclui-se que a superação dessas contradições exige transformações profundas que articulem educação, justiça social e desenvolvimento nacional.

Palavras-chave: educação brasileira; desigualdades educacionais; Institutos Federais; Reforma do Ensino Médio; história da educação

Abstract

The article aims to provide a historical overview of Brazilian education, from the colonial period to contemporary reforms, analyzing how educational policies reflect ideological disputes and the persistent duality between general academic and vocational training. Grounded in critical references from the history of education—particularly the contributions of Dermeval Saviani, Marisa Bittar, Amarílio Ferreira Júnior, and Everton Souza—the study is based on the understanding that Brazilian education constitutes a field of dispute between opposing societal projects. Methodologically, a qualitative approach is adopted, based on documentary analysis of laws, plans, and educational reforms, combined with a review of the specialized literature. The results show that, despite occasional progress, educational reforms throughout history—including the creation of Federal Institutes (2008) and the High School Reform (2017)—continue to exhibit signs of fragmentation and structural inequality. The study concludes that overcoming these contradictions requires profound transformations that integrate education, social justice, and national development.

Keywords: Brazilian education; educational inequalities; Federal Institutes; High School Reform; history of education.

Introdução: A educação brasileira como campo de disputa ideológica

A educação nunca foi um território neutro no Brasil. Desde os primeiros sistemas de ensino estabelecidos no país até as atuais políticas educacionais, o que se observa é um permanente campo de tensão, no qual diferentes projetos de sociedade disputam hegemonia. Essa natureza conflituosa da educação decorre de seu papel estratégico tanto na reprodução das estruturas sociais existentes quanto na potencial transformação dessas mesmas estruturas. Analisar a história da educação brasileira significa, portanto, desvendar não apenas mudanças pedagógicas ou administrativas, mas principalmente as lutas ideológicas que moldaram - e continuam moldando - o sistema educacional (Souza, 2018).

O período colonial estabeleceu as bases dessa disputa ao criar um modelo educacional profundamente excludente, no qual a escolarização servia como instrumento de dominação e manutenção da ordem escravocrata. Os jesuítas, responsáveis pelas primeiras instituições formais de ensino, desenvolveram uma pedagogia que combinava formação religiosa com reforço das hierarquias sociais. Esse modelo, embora sofrendo adaptações ao longo dos séculos, deixou marcas profundas na cultura escolar brasileira, particularmente na persistente divisão entre educação para as elites e treinamento rudimentar para as classes populares (Souza, 2018)

O século XIX, com a chegada da família real portuguesa e posterior independência, trouxe novas contradições. Enquanto países como Argentina e Chile investiam na criação de sistemas nacionais de educação como alicerce para seus projetos de nação, o Brasil relegou a educação a um plano secundário. As constituições imperiais mencionavam vagamente a importância do ensino, mas não criavam mecanismos efetivos para sua universalização. Essa negligência refletia os interesses das elites agrárias, que viam na manutenção da ignorância popular uma forma de preservar o *status quo* (Bittar, 2009).

O período republicano, iniciado em 1889, aprofundou algumas dessas contradições. A descentralização do ensino para os estados, estabelecida pela Constituição de 1891, criou um mosaico desigual de sistemas educacionais que reproduzia em escala ampliada as disparidades regionais do país. Enquanto estados como São Paulo e Minas Gerais conseguiam desenvolver sistemas educacionais relativamente estruturados, vastas regiões do Norte e Nordeste permaneciam à margem do processo educacional formal. Essa desigualdade não era acidental, mas parte constitutiva de um projeto de nação que preservava privilégios regionais e de classe (Bittar, 2009).

O movimento da Escola Nova, surgido nas décadas de 1920 e 1930, representou o primeiro esforço sistemático para romper com essa tradição excludente. Inspirados por

pensadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, os escolanovistas defendiam a educação pública como direito universal e dever do Estado. Seu manifesto de 1932 constitui até hoje um dos documentos mais importantes da educação brasileira, propondo a superação do dualismo entre ensino propedêutico – que é aquele voltado para a preparação teórica e geral dos estudantes, com foco no desenvolvimento de conhecimentos acadêmicos e abstratos que servem como base para etapas posteriores da formação (Mineiro e Lopes, 2020) – e profissional. Contudo, muitas dessas propostas foram apropriadas e distorcidas pelas elites, transformando-se em reformas superficiais que mantinham intacta a estrutura de exclusão (Souza, 2018).

O Estado Novo (1937-1945) marcou um retrocesso nesse processo, sendo a educação instrumentalizada como ferramenta de doutrinação nacionalista. Com isso, as reformas de Gustavo Capanema, Ministro da Educação no governo de Getúlio Vargas, consolidaram a separação entre ensino acadêmico para as elites e formação profissional para as classes trabalhadoras, agora sob o discurso da "harmonia social". Essa dualidade seria reforçada durante todo o período populista (1945-1964), quando mesmo os avanços quantitativos no acesso à educação não foram acompanhados por transformações qualitativas na estrutura do sistema (Azevedo et al, 2010).

O golpe militar de 1964 representou um ponto de inflexão nesse processo. A ditadura implementou uma série de reformas educacionais que, sob o discurso da modernização e eficiência, visavam principalmente o controle ideológico e a adequação da educação às demandas do capital internacional. A Lei nº 5.692/1971, ao estabelecer a profissionalização compulsória no ensino médio, aprofundou a divisão classista da educação brasileira, canalizando os filhos da classe trabalhadora para cursos técnicos curtos, enquanto reservava o ensino acadêmico para as elites (Ferreira e Bittar, 2006).

A redemocratização trouxe novas esperanças com a Constituição de 1988, que estabeleceu a educação como direito social e dever do Estado. Contudo, as políticas implementadas nas décadas seguintes oscilaram entre avanços democráticos e recuos neoliberais. A criação dos Institutos Federais (IFs), em 2008, representou uma tentativa de superar a histórica dualidade do sistema educacional brasileiro, propondo um modelo integrado de ensino médio, técnico e superior. No entanto, como demonstra a recente contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), as forças conservadoras continuam atuantes, buscando reverter conquistas democráticas e reafirmar a educação como instrumento de reprodução das desigualdades (Souza, 2018).

O recorte histórico adotado neste artigo, do período colonial às reformas contemporâneas, mais precisamente até 2023, justifica-se pela necessidade de compreender

como as estruturas fundamentais do sistema educacional brasileiro foram constituídas e reproduzidas ao longo do tempo. Essa perspectiva de longa duração permite identificar continuidades e rupturas, mostrando como certos mecanismos de exclusão persistem mesmo sob novas roupagens discursivas. A análise concentra-se particularmente nos momentos de reforma educacional, quando as disputas ideológicas se tornam mais explícitas e as escolhas políticas mais visíveis.

Metodologicamente, o artigo combina análise documental de leis, planos e reformas educacionais com a revisão crítica da produção acadêmica sobre a história da educação brasileira. A pesquisa documental, entendida como um procedimento que se vale de materiais ainda não analisados de forma sistemática, busca extrair deles novas interpretações (Cellard, 2012). Essa abordagem permite articular as dimensões macroestruturais (políticas de Estado, projetos de desenvolvimento) com as micropáticas (experiências institucionais, resistências pedagógicas), evitando tanto o determinismo estrutural quanto o anedótico localismo.

Os objetivos centrais deste trabalho são: primeiro, Analisar criticamente os principais momentos de reformas educacionais, identificando suas continuidades e descontinuidades visando desnaturalizar o atual sistema educacional brasileiro, mostrando como ele resulta de escolhas políticas e conflitos históricos específicos; segundo, analisar criticamente os principais momentos de reforma educacional, identificando suas continuidades e descontinuidades; e terceiro, refletir sobre as lições que essa trajetória histórica oferece para os desafios educacionais contemporâneos.

A relevância dessa análise histórica para o entendimento das políticas educacionais atuais é múltipla. Em primeiro lugar, ela permite compreender como problemas aparentemente novos - como a fragmentação curricular ou a dualidade entre ensino propedêutico e profissional - têm raízes profundas na formação social brasileira. Em segundo lugar, ajuda a desmistificar discursos reformistas que, sob aparência de novidade, muitas vezes reciclam velhas fórmulas já testadas e fracassadas. Finalmente, oferece subsídios para pensar alternativas que não repitam os erros do passado.

O trabalho está organizado em três partes principais. A primeira examina a formação do sistema educacional brasileiro desde o período colonial até o Estado Novo, destacando a construção histórica de seus mecanismos de exclusão. A segunda analisa as reformas educacionais do período desenvolvimentista (1945-1964) e da ditadura militar (1964-1985), mostrando como mesmo os períodos de expansão quantitativa mantiveram as estruturas fundamentais de desigualdade, apesar das proposições de ensino profissionalizante. A terceira

parte foca nas políticas educacionais da Nova República (1985-2022), com ênfase na criação dos IFs e na contrarreforma do Ensino Médio de 2017.

A escolha por enfatizar os IFs como estudo de caso justifica-se por seu duplo caráter: de um lado, representam a tentativa mais consistente nas últimas décadas de superar a histórica dualidade do sistema educacional brasileiro; de outro, seu desenvolvimento e os desafios atuais que enfrentam e sintetizam muitas das contradições da educação pública no Brasil contemporâneo.

Este trabalho, ao longo de suas seções, busca compreender, à luz da história, a política pública proposta na atualidade não como ruptura, mas como mais um capítulo na longa trajetória de resistências às transformações democráticas na educação. Parte-se do pressuposto de que compreender criticamente o passado é condição indispensável para transformar o presente. As reformas empreendidas sem essa compreensão tendem a reproduzir, sob novas roupagens, os mesmos mecanismos de exclusão que pretendiam eliminar. A história da educação brasileira está repleta de exemplos nesse sentido - reformas que, ao prometer modernização e democratização, acabaram por reforçar as estruturas existentes.

Ao mesmo tempo, a análise histórica também revela momentos e experiências que apontam para possibilidades alternativas. O movimento da Escola Nova, as campanhas de alfabetização de Paulo Freire, a criação dos IFs, dentre outras, representaram, em seu tempo, tentativas de construir uma educação democrática e emancipadora. Seu estudo crítico oferece pistas valiosas para os desafios atuais, evidenciando tanto seus acertos quanto seus limites.

A atual conjuntura, marcada por ataques à educação pública e por tentativas de revisionismo histórico, torna particularmente urgente esse trabalho de memória e análise. Compreender como chegamos até aqui é o primeiro passo para imaginar e construir caminhos alternativos. A educação brasileira encontra-se hoje em uma encruzilhada. De um lado, forças conservadoras buscam aprofundar seu caráter seletivo e excludente. De outro, educadores, estudantes e movimentos sociais resistem e constroem alternativas, como evidenciam análises recentes sobre a implementação da reforma do Ensino Médio, em que emergem tensões, disputas e questionamentos quanto à perda do caráter democrático da política educacional (Jacomini, 2021). Compreender essa disputa à luz da longa história aqui delineada é essencial para quem deseja participar dela de forma consciente e estratégica. Este trabalho pretende ser uma contribuição nessa direção.

O Início da Educação Brasileira: entre constituições, do colonialismo à exclusão social

A educação no Brasil colonial foi profundamente marcada pela influência jesuítica, que estabeleceu um modelo elitista e excludente desde os primeiros anos da colonização. Os jesuítas, chegados em 1549, tinham como principal objetivo a catequização dos povos indígenas, mas rapidamente expandiram seu projeto educacional para atender também aos filhos da elite colonial. Como destaca Vieira (2007, p. 291), "as primeiras constituições brasileiras, como a de 1824, refletem a escassa preocupação com a educação, herança de um sistema que privilegiava poucos". As escolas jesuíticas, embora tenham sido as primeiras instituições formais de ensino no país, eram voltadas para a formação religiosa e moral, reforçando a hierarquia social e a manutenção do *status quo*. Esse modelo perpetuou-se mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1759, deixando um legado de centralização e exclusão que ainda ecoa na estrutura educacional brasileira. A educação, nesse contexto, não era vista como um direito universal, mas como um privilégio reservado às classes dominantes, conforme apontam Oliveira e Adrião (2002) ao analisarem as bases históricas das desigualdades educacionais no Brasil.

A atuação educacional dos jesuítas no Brasil teve início em 1549, com a chegada dos primeiros seis padres da Companhia de Jesus junto à expedição de Tomé de Souza. Após 15 dias do desembarque, fundaram a primeira escola elementar em Salvador, marco inaugural da educação formal no território brasileiro (Calegari, 2024). Já em 1554, estabeleceram o Colégio de São Paulo de Piratininga, que teve como seu primeiro professor o jovem padre José de Anchieta e, no mesmo ano, também fundaram a escola da Bahia. A expansão continuou nas décadas seguintes, com a criação de instituições como o Colégio Jesuíta de Todos os Santos, fundado em 1556, o Colégio do Rio de Janeiro, em 1567, e o de Olinda, em 1568. Esses colégios seguiam os moldes das escolas jesuíticas europeias e foram fundamentais para a formação educacional da colônia até a expulsão dos jesuítas em 1759 (Calegari, 2024).

O sistema escravocrata brasileiro foi outro pilar fundamental na construção de uma educação excludente, pois a negação do acesso ao conhecimento formal era uma das estratégias de manutenção do controle sobre a população negra e indígena. Enquanto os filhos da elite frequentavam escolas que preparavam para carreiras eclesiásticas ou administrativas, os escravizados eram intencionalmente mantidos à margem do processo educacional. A exclusão educacional era, assim, um reflexo direto da estrutura escravocrata, que via na ignorância uma forma de perpetuar a submissão. Saviani (2019) argumenta que essa lógica excludente só

começaria a ser questionada no século XX, com as primeiras reformas educacionais que buscavam, ainda que timidamente, ampliar o acesso à escola.

Além de sustentar a ordem escravocrata, a educação colonial esteve imbricada na legitimação de um sistema racial hierarquizado, baseado na supremacia branca. O racismo estrutural, forjado no período colonial, não se limitou à negação do acesso ao conhecimento formal para a população negra e indígena, mas também naturalizou a ideia de inferioridade racial como justificativa para a exploração. Essa lógica permaneceu mesmo após a abolição, refletindo-se em um sistema educacional que continuou a privilegiar a elite branca e a marginalizar os demais grupos sociais (Machado-Gouvêa, Carduz-Rocha, 2021).

É igualmente fundamental destacar o papel do tráfico negreiro, base econômica e social da formação do Brasil, cuja violência atravessou o processo educacional. Enquanto milhões de africanos eram sequestrados e submetidos ao trabalho forçado, a escolarização era restrita a uma minoria que representava os interesses coloniais. O tráfico, ao mesmo tempo em que consolidava a economia agroexportadora, reforçava a exclusão educacional como mecanismo de manutenção da ordem escravista (Machado-Gouvêa, Carduz-Rocha, 2021).

As desigualdades de gênero também constituíram elemento estruturante desse modelo. O acesso à educação, já limitado às elites, restringia-se quase exclusivamente aos homens, relegando às mulheres a espaços de subordinação social e econômica. A classe trabalhadora, portanto, não pode ser analisada em abstrato: sua concretude histórica se dá nas determinações de raça, gênero e território, que condicionaram a própria constituição do sistema educacional brasileiro (Machado-Gouvêa, Carduz-Rocha, 2021).

As bases das desigualdades educacionais no Brasil estão profundamente enraizadas no período colonial, em que a educação era, e continua sendo, um instrumento de dominação e controle social, em um contexto de exploração de mão de obra escrava. A falta de investimento público em educação para as camadas populares criou um abismo que persiste até hoje, como evidenciado nas constituições posteriores. A Constituição de 1891, por exemplo, embora tenha introduzido a laicidade do ensino, manteve o voto censitário e a exclusão dos analfabetos, reforçando a ligação entre educação e cidadania restrita (Vieira, 2007). O ensino primário gratuito, previsto em 1824, só seria retomado como princípio na Constituição de 1934, demonstrando a lentidão do Estado em assumir a educação como um direito universal. Bittar e Bittar (2012) destacam que mesmo nas reformas do século XX, como as Leis Orgânicas do Estado Novo e a educação profissional para as classes populares eram pensadas como forma de suprir demandas econômicas, não como um mecanismo de emancipação. Essa visão utilitarista da educação perpetuou-se ao longo da história, criando ciclos de exclusão difíceis de romper.

A influência jesuítica também deixou marcas profundas na organização curricular e pedagógica das escolas brasileiras, com ênfase em um ensino livresco e pouco crítico. Esse modelo, herdado do período colonial, foi reproduzido mesmo após a independência, como mostram Bittar e Ferreira Jr. (2009) ao analisarem as reformas educacionais do Império. A Constituição de 1824, por exemplo, não detalhava mecanismos para garantir a qualidade ou a universalização do ensino, limitando-se a menções vagas sobre gratuidade e instituições de ensino superior. Essa ausência de diretrizes claras permitiu que o sistema educacional se desenvolvesse de forma fragmentada, atendendo principalmente às demandas das elites urbanas. Sanfelice (2007) ressalta que a centralização do poder no Império, com o Poder Moderador de D. Pedro I, refletia-se também na educação, momento em que as decisões eram tomadas sem participação popular. Essa herança autoritária contribuiu para a perpetuação de um modelo educacional pouco democrático e distante das necessidades da maioria da população.

Essas bases das desigualdades educacionais no Brasil também podem ser atribuídas à falta de integração entre educação e projetos nacionais de desenvolvimento. Adiante neste íterim histórico, enquanto países como os Estados Unidos da América (EUA) e a Argentina investiam em educação pública como alicerce para a modernização, o Brasil relegou o ensino a um plano secundário. A Constituição de 1891, por exemplo, não estabelecia metas claras para a erradicação do analfabetismo ou universalização do acesso, focando-se em questões administrativas (Vieira, 2007). Souza (2018) destaca que mesmo nas reformas do Estado Novo, como as Leis Orgânicas de Capanema, a educação profissional era pensada para atender demandas econômicas imediatas, não como parte de um projeto de inclusão social. Essa visão fragmentada impediu que a educação se tornasse um eixo central nas políticas de desenvolvimento, perpetuando o atraso em relação a outros países da América Latina. Somente com a Constituição de 1988 esse cenário começaria a mudar, com a vinculação de recursos e a priorização do ensino fundamental.

A relação entre escravidão e exclusão educacional também se manifesta na persistência do trabalho infantil e na dificuldade de garantir a frequência escolar nas camadas populares. Enquanto os filhos das elites podiam dedicar-se aos estudos, os dos trabalhadores eram pressionados a ingressar precocemente no mercado de trabalho, reproduzindo o ciclo de pobreza. A Constituição de 1934 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário, porém não criou mecanismos eficazes para combater a evasão escolar, especialmente nas zonas rurais (Vieira, 2007). Sanfelice (2007) ressalta ainda que, mesmo nas reformas mais avançadas como

a de 1960, a ausência de políticas assistenciais (como transporte e alimentação escolar) limitava o acesso dos mais pobres à educação.

Essa negligência histórica em relação às condições materiais da escolarização é mais uma herança do período colonial, em que a educação nunca foi pensada para incluir todos. Souza (2018) argumenta que somente com os programas sociais da Constituição de 1988, como o Fundef² e o Bolsa Escola³, essa realidade começaria a ser alterada.

Outro fator que influencia a desigualdade educacional no Brasil está ligado à concentração de recursos e oportunidades nas regiões mais ricas, reproduzindo a lógica colonial de exploração, Saviani (1976) Durante o período democrático liberal, cujo ponto de partida se deu após o fim do Estado Novo. Enquanto o Sudeste recebia investimentos em escolas técnicas e universidades, o Norte e Nordeste ficavam com sistemas precários e sem verbas. A Constituição de 1946, embora estabelecesse vinculações de recursos para educação, não garantia equidade regional, perpetuando as disparidades (Vieira, 2007). Oliveira (2007) ressalta que mesmo nas reformas dos anos 1950, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, os recursos eram insuficientes para cobrir todo o território nacional.

A ausência histórica de participação popular na formulação das políticas públicas, inclusive na área educacional é outro fator que contribui para essa desigualdade educacional. Ao longo do século XX, as reformas políticas e educacionais ocorreram, em grande parte, de forma verticalizada, com pouca escuta das camadas populares. A Constituição de 1934, embora considerada um avanço para a época, foi elaborada sem ampla consulta à sociedade (Vieira, 2007). Mesmo durante o processo de redemocratização, no ano de 1980, a participação popular nas decisões educacionais permaneceu restrita, sendo ampliada somente nos anos 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e com o fortalecimento dos conselhos municipais. Como afirmam Bittar e Ferreira Jr. (2009, p. 504), “a escola atua e se justifica socialmente como uma instituição que miniaturiza, no seu interior, uma relação complexa entre esses quatro tipos de desenvolvimentos societários: material, social, político e espiritual”, o que evidencia a necessidade de democratização da gestão educacional para superar a herança autoritária ainda presente.

² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, vigente de 1998 a 2006, criado pela EC nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996.

³ Programa que dava apoio financeiro a famílias pobres com filhos na escola, para ajudar na permanência das crianças nos estudos.

República e as Reformas Educacionais do Século XX: uma breve análise

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) emergiu como um marco revolucionário na história educacional brasileira, articulado por intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. O documento, influenciado pelos princípios da Escola Nova europeia e norte-americana, defendia a educação como direito universal e dever do Estado, rompendo com o modelo elitista herdado do Império. Sua crítica central recaía sobre a fragmentação do sistema educacional, que perpetuava a dualidade entre formação intelectual para as elites e treinamento rudimentar para as classes populares. Como destacam Bittar e Bittar (2012), o *Manifesto* não era apenas pedagógico, mas político: propunha a escola pública como alicerce para a construção de uma democracia substantiva.

A influência do *Manifesto* ecoou nas reformas do ano de 1930, ainda que de forma limitada. A Reforma Francisco Campos (1931), por exemplo, criou um Conselho Nacional de Educação e estruturou o ensino secundário em dois ciclos, mas manteve seu caráter seletivo. O ensino profissional, destinado às camadas pobres, foi relegado a um plano inferior, reforçando a hierarquia social. Schwartzman (2005) observa que, apesar do discurso modernizador, a reforma preservou "a função social discriminatória da escola", privilegiando a formação das elites para o acesso ao ensino superior.

A Constituição de 1934 representou uma vitória parcial dos ideais do *Manifesto*, ao estabelecer a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e vincular educação ao projeto nacional-desenvolvimentista. Contudo, a pressão da Igreja Católica garantiu a manutenção do ensino religioso facultativo, revelando as tensões entre secularização e tradição. O artigo 150 da Carta Magna, que previa um Plano Nacional de Educação, nunca saiu do papel, simbolizando o abismo entre legislação e realidade.

O Estado Novo (1937–1945) enterrou qualquer pretensão democratizante. A Constituição de 1937 transferiu para a família e as iniciativas privadas a responsabilidade educacional, enquanto as Leis Orgânicas de Capanema (1942–1946) institucionalizaram a divisão classista: ensino propedêutico para as elites (com disciplinas como Latim e Humanidades) e técnico para os trabalhadores (com currículos reduzidos a habilidades manuais). Schwartzman (2005) denuncia que essa estrutura "convertia a escola em aparelho de reprodução das desigualdades", sobretudo ao criar redes paralelas controladas pelo

empresariado, como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI⁴) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC⁵).

A década de 1960 testemunhou experiências inovadoras, como o método Paulo Freire, que vinculava alfabetização à conscientização política. Suas "40 horas de Angicos" (1963), em que 300 trabalhadores rurais aprenderam a ler em um mês, demonstravam o potencial transformador da educação popular (Direitos Humanos na Internet, [s.d.]). Porém, como registra Freire (1978), o golpe de 1964 interrompeu esse projeto, classificando-o como "subversivo". O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, substituiu a pedagogia libertadora por cartilhas alienantes, reduzindo a educação a mera decodificação de sílabas.

A ditadura militar (1964–1985) redefiniu a educação como instrumento de controle e disciplinamento. A Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), embora não seja foco deste artigo, impôs um modelo norte-americano de departamentalização, créditos e produtividade, esvaziando a autonomia docente. Para Saviani (2007), essa reforma "tecnocratizou o conhecimento", privilegiando áreas aplicáveis ao mercado em detrimento das humanidades, vistas como focos de resistência.

A Lei nº 5.692/1971 ampliou a obrigatoriedade escolar para oito anos, mas sob uma lógica perversa: o ensino de 1º grau massificou-se sem qualidade (com turmas superlotadas e professores sem formação), enquanto o 2º grau tornou-se "terminal", canalizando os pobres para cursos profissionalizantes curtos (Saviani, 2007). Ferreira Júnior e Bittar (2006) destacam que a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) sintetizava o projeto autoritário: seus manuais exaltavam o chamado de "harmonia social" e criminalizavam movimentos sindicais.

Os números revelam o paradoxo: entre 1960 e 1980, as matrículas no ensino fundamental saltaram de 8 para 27 milhões, mas o analfabetismo permaneceu acima de 25% (Censo Escolar, 2003). A ditadura priorizou quantidade sobre qualidade, como comprovam relatórios da época: 70% das escolas rurais não tinham luz elétrica e 60% dos professores leigos recebiam menos de um salário mínimo (INEP, 1982).

Os anos 2000 trouxeram políticas de inclusão, como cotas raciais e o Programa Universidade para Todos (ProUni), mas o legado do século XX permanece: um sistema que

⁴ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, criado pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, com a finalidade de promover a formação profissional para a indústria.

⁵ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, instituído pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, com a finalidade de organizar e administrar cursos de formação profissional para o comércio e áreas relacionadas.

inclui sem qualificar. Como sintetiza Schwartzman (2005), "o Brasil escolarizou suas crianças, mas não as educou".

Breve histórico da formação profissional de nível médio no Brasil

A educação profissional no Brasil tem suas raízes históricas profundamente ligadas aos períodos colonial e imperial, quando a formação para o trabalho era destinada principalmente às classes menos favorecidas, como indígenas, escravos e órfãos, enquanto a elite tinha acesso à educação propedêutica (Sales e Oliveira, 2011). Essa dualidade refletia uma visão social que desvalorizava o trabalho manual, associando-o a atividades indignas, o que perpetuou um estigma em torno da educação profissional. No final do século XVII, durante o ciclo do ouro em Minas Gerais, surgiram as primeiras iniciativas de ensino especializado, como as Casas de Fundação e de Moeda, que atendiam aos filhos de empregados brancos, evidenciando uma tentativa incipiente de qualificação técnica (Brasil, 2009). No entanto, o Alvará de 1785, que proibia a instalação de fábricas no Brasil, estagnou o desenvolvimento tecnológico e educacional, retardando a consolidação de uma estrutura formal de educação profissional até sua revogação em 1808, com a chegada da família real portuguesa. Conforme apontam Marin et al. (2019):

Com a chegada da família real portuguesa, em 1808, e a revogação do Alvará de 1785, que proibia a existência de fábricas em território brasileiro, D. João VI criou o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal. (Marin et al., 2019, p. 83).

O século XIX marcou o surgimento de instituições como as Casas de Educandos Artífices e os Liceus de Artes e Ofícios, que, embora voltados para fins assistencialistas, representaram os primeiros passos na organização da educação profissional no país (Fonseca, 1961). Essas instituições eram destinadas a crianças pobres e órfãs, oferecendo formação em ofícios como carpintaria e tecelagem, mas ainda sob a perspectiva de controle social e moral (Marin et al., 2019). A abolição da escravatura em 1888 e a incipiente industrialização do final do século XIX criaram demandas por mão de obra qualificada, embora a economia brasileira permanecesse predominantemente agrária (Brasil, 2009). Foi apenas no início do século XX, com o Decreto nº 7.566, de 1909, que a educação profissional ganhou um marco legal significativo, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas a formar operários e contramestres (Brasil, 1909). Essas escolas, no entanto, enfrentaram desafios como a falta de

professores qualificados e a escassez de recursos, limitando sua eficácia (Sales e Oliveira, 2011).

A década de 1930 trouxe mudanças estruturais com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, posteriormente desdobrado nos atuais Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Saúde, e a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, responsável pela supervisão das escolas de aprendizes (Marin et al., 2019). A Constituição de 1937 foi a primeira a abordar especificamente o ensino profissional, estabelecendo-o como dever do Estado e incentivando a colaboração entre indústrias e sindicatos (Brasil, 1937). Esse período também marcou a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais, ampliando sua abrangência (Marin et al., 2019).

A Reforma Capanema, em 1942, redefiniu o ensino secundário e técnico, criando cursos profissionais que, no entanto, não garantiam acesso ao ensino superior, reforçando a dualidade entre educação propedêutica e profissional (Brasil, 1942). Paralelamente, o surgimento do Sistema S, com a criação do SENAI e do SENAC, representou um avanço na oferta de educação profissional, embora ainda segmentada (Manfredi, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 representou um marco ao integrar a educação profissional ao sistema regular de ensino, garantindo equivalência entre cursos profissionais e propedêuticos (Brasil, 1961). No entanto, a Lei nº 5.692/1971, durante o regime militar, impôs o ensino no 2º Grau profissionalizante obrigatório, sob a justificativa de atender às demandas do “milagre econômico” e à industrialização. A promulgação da LDBEN, Lei Federal nº 4.024/1961, segundo Marin, (2019):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 representou um marco ao integrar a educação profissional ao sistema regular de ensino, garantindo equivalência entre cursos profissionais e propedêuticos (BRASIL, 1961). No entanto, a Lei nº 5.692/1971, durante o regime militar, impôs o ensino médio profissionalizante obrigatório, sob a justificativa de atender às demandas do “milagre econômico” e à industrialização. A promulgação da LDBEN, Lei Federal nº 4.024/1961, (Marin et al., 2019, p. 90).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), oficialmente conhecida como Lei nº 9.394/1996, marcou uma nova fase ao retirar o caráter assistencialista da educação profissional e integrá-la às dimensões do trabalho, ciência e tecnologia (Brasil, 1996). A Lei nº 11.741/2008 reforçou essa visão e ampliou sua abrangência, renomeando a modalidade para "Educação Profissional e Tecnológica" (Brasil, 2008).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024⁶ estabeleceu metas ambiciosas para a educação profissional, como a triplicação das matrículas e a integração com o ensino médio (Brasil, 2014). No entanto, muitos desafios ainda persistem, tais como a insuficiência de vagas, a necessidade de formação docente e a articulação com o mercado de trabalho (Marin et al., 2019). O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pron⁷atec) busca expandir a oferta de cursos de educação profissional e técnica, especialmente voltados para o ensino técnico de nível médio e para a qualificação profissional. Apesar disso, a demanda ainda supera a capacidade de atendimento (Brasil, 2011). A história da educação profissional no Brasil revela uma trajetória de avanços e retrocessos, marcada por dualidades e estigmas, mas também por esforços contínuos para integrá-la ao desenvolvimento nacional (Marin et al., 2019).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em 2008, por meio da Lei nº 11.892, representou um marco na história da educação profissional e tecnológica no Brasil, inserindo-se em um contexto de democratização do acesso à educação pública de qualidade. Originados da transformação de instituições pré-existentes, como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e escolas técnicas federais, os IFs surgiram com o objetivo de superar a histórica dualidade entre educação propedêutica e profissional, oferecendo uma formação integrada que articula ensino médio, técnico e superior. Como destaca Pacheco (2011), essa proposta inovadora buscou romper com o modelo fragmentado que tradicionalmente destinava a formação técnica às classes menos favorecidas, enquanto reservava o ensino acadêmico às elites. A verticalização do ensino, desde a educação básica até a pós-graduação, permitiu aos IFs consolidarem-se como espaços de ensino, onde a formação técnica e tecnológica dialoga com a produção científica e a extensão comunitária, promovendo uma educação emancipatória e alinhada às demandas socioeconômicas locais e regionais.

Os objetivos dos IFs, conforme previstos na legislação, incluem não apenas a oferta de educação profissional em todos os níveis, mas também a promoção da pesquisa aplicada e da

⁶ Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que define diretrizes, metas e estratégias para a educação no Brasil durante o decênio 2014-2024.

⁷ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, instituído pelo Decreto nº 7.566, de 27 de setembro de 2011, com o objetivo de expandir a oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional para jovens e trabalhadores.

extensão tecnológica, visando ao desenvolvimento regional. Essa abordagem integrada reflete uma tentativa de superar o caráter assistencialista que marcou a educação profissional no passado, como apontam Mineiro e Lopes (2020) ao analisarem a trajetória histórica dessa modalidade de ensino.

A proposta dos IFs, portanto, não se limita à formação de mão de obra qualificada, mas busca formar cidadãos críticos, capazes de intervir no mundo do trabalho e na sociedade. Essa perspectiva é reforçada pela oferta de cursos técnicos, técnicos integrados ao ensino médio e de licenciatura e bacharelado, permitindo que os estudantes trilhem caminhos diversificados, seja no mercado de trabalho ou no ensino superior. A integração entre teoria e prática, um dos pilares dos IFs, desafia o modelo tradicional de educação ao vincular conhecimentos científicos a aplicações concretas.

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) em 2008, por meio da Lei nº 11.892, é um marco histórico na educação brasileira ao consolidar uma rede integrada de instituições voltadas para o ensino técnico e tecnológico. Essa rede, composta por IFs, CEFETs e outras instituições, surgiu como resposta à necessidade de expandir e interiorizar a educação profissional no país (Brasil, 2008). O processo de criação da RFEPCT foi resultado de um longo percurso histórico, iniciado em 1909 com as Escolas de Aprendizagem Artífices, como visto anteriormente, mas que ganhou centralidade nas políticas públicas educacionais a partir dos anos 2000, quando a educação profissional foi reconhecida como estratégica para o desenvolvimento socioeconômico (Rosa, 2013).

A expansão da RFEPCT foi impulsionada por políticas públicas que visavam reduzir desigualdades regionais e sociais, priorizando municípios interioranos e áreas com baixa renda per capita. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 destacou a importância da educação profissional como eixo estruturante para o desenvolvimento nacional, articulando-a com as demandas locais e regionais (Brasil, 2007). Essa abordagem permitiu que a rede se expandisse de forma significativa, especialmente entre os anos de 2003 e 2014, quando o número de instituições saltou de 139 para 561, com um crescimento de 303,59% (Brasil, 2014). A interiorização da oferta educacional foi uma das principais conquistas, levando cursos técnicos e superiores a regiões antes desassistidas.

Os IFs emergiram como pilares da RFEPCT, oferecendo educação básica, profissional e superior de forma integrada. Sua criação representou uma ruptura com o modelo tradicional de educação profissional, que historicamente atendia apenas às classes menos favorecidas. Como destacam Vidor et al. (2011), os IFs foram concebidos como instituições pluricurriculares e multicampi, capazes de articular conhecimentos técnicos e tecnológicos com

práticas pedagógicas inovadoras. Essa reconfiguração permitiu que a educação profissional ganhasse prestígio e atraísse estudantes de diversos estratos sociais, rompendo com o estigma de ser uma formação exclusiva para a classe trabalhadora.

A implementação da RFEPCT enfrentou desafios, como a resistência de algumas instituições à integração. Por exemplo, os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro relutaram em aderir ao modelo dos IFs, pois aspiravam ao *status* de universidades tecnológicas (Otranto, 2011). Por outro lado, as Escolas Agrotécnicas viram na transformação em IFs uma oportunidade de ampliar sua atuação para o ensino superior, enquanto as Escolas Técnicas vinculadas a universidades federais buscaram autonomia administrativa e orçamentária. Essas tensões refletiram as complexidades do processo de reorganização, que exigiu negociações e adaptações por parte das instituições envolvidas.

O Programa Brasil Profissionalizado, instituído em 2007, foi fundamental para consolidar a expansão da RFEPCT, ao fomentar a integração entre ensino médio e educação profissional. O programa incentivou a criação de cursos alinhados às vocações locais e regionais, reforçando a conexão entre educação e desenvolvimento econômico (Brasil, 2007). Além disso, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e a oferta de educação a distância (e-Tec Brasil) ampliaram as oportunidades de formação, especialmente para jovens e adultos em regiões remotas. Essas iniciativas demonstraram o compromisso da RFEPCT com a democratização do acesso à educação de qualidade.

A expansão da RFEPCT também demandou investimentos em infraestrutura e recursos humanos. A Lei nº 12.677/2012 criou milhares de cargos para docentes e técnico-administrativos, garantindo o funcionamento das novas unidades (Brasil, 2012). Entre o ano 2003 e 2013, o número de professores nos CEFETs e IFs cresceu 234,53%, passando de 4.373 para 14.629 (Brasil, 2013). Esse crescimento acompanhou o aumento no número de matrículas, que subiu de 31.472 em 2001 para 111.668 em 2013, evidenciando a capacidade da rede de atender a uma demanda crescente por educação profissional e tecnológica.

A RFEPCT trouxe impactos significativos para a redução das desigualdades educacionais no Brasil. A interiorização das IFs permitiu que municípios distantes dos grandes centros urbanos passassem a oferecer cursos técnicos e superiores, como mostra o aumento de 109,9% no número de municípios com concluintes de educação superior entre 2003 e 2014 (Inep, 2014). Além disso, a integração entre formação geral e profissional, prevista na Lei nº 11.741/2008, reforçou o papel da educação como instrumento de inclusão social e desenvolvimento regional (Brasil, 2008).

A criação da RFEPCT representou um avanço nas políticas públicas de educação, ao articular formação profissional, ciência e tecnologia com as demandas do desenvolvimento nacional. Como destacam Amorim (2013) e Andrade (2014), os IFs surgiram como uma alternativa ao modelo educacional tradicional, promovendo a diversificação institucional e a valorização da educação tecnológica. Apesar dos desafios, a consolidação da rede demonstrou seu potencial para reduzir desigualdades históricas e promover a justiça social, garantindo acesso à educação pública e gratuita em todo o território brasileiro.

Apesar disso, de acordo com o Censo Escolar 2024, a rede estadual concentra a maior parte das matrículas no ensino médio, respondendo por 83,1 %, com cerca de 6,5 milhões de alunos; além disso, as escolas estaduais abrigam 95,8 % dos estudantes de escolas públicas. A rede federal responde por aproximadamente 243 mil alunos (3,1 %), enquanto a rede privada atinge cerca de 1 milhão de matriculados (13,2 %). No que se refere ao turno de estudo, 82,5 % dos alunos cursam o ensino médio no período diurno, e 17,5 % no período noturno (INEP, 2025). Essa composição revela a centralidade das redes estaduais na oferta do EM frente às poucas vagas existentes na rede federal.

No que diz respeito ao financiamento dos IFs emerge um desafio central, uma vez que sua missão pluricurricular exige recursos robustos para manter laboratórios, bibliotecas e projetos de pesquisa e extensão. Amorim (2013) argumenta que, embora a criação dos IFs tenha sido acompanhada por um discurso de valorização da educação profissional, os orçamentos nem sempre foram suficientes para garantir a plena realização de seus objetivos. A autonomia financeira limitada, somada à dependência de verbas federais, coloca os IFs em uma posição vulnerável diante de mudanças nas prioridades governamentais. Além disso, a necessidade de articular-se com setores produtivos locais para viabilizar estágios e parcerias tecnológicas muitas vezes esbarra na fragilidade econômica de algumas regiões, dificultando a plena realização da missão institucional. Esses obstáculos evidenciam a complexidade de se implementar uma política educacional ambiciosa em um país marcado por profundas desigualdades.

Apesar dos desafios, os IFs têm contribuído de forma significativa para a educação profissional e tecnológica no Brasil, redefinindo o papel dessa modalidade de ensino. Ao oferecer cursos técnicos integrados ao ensino médio, graduações tecnológicas e pós-graduações, os IFs permitem que jovens de origens diversas acessem trajetórias educacionais antes restritas às elites. Moura (2010) ressalta que essa verticalização do ensino rompe com a lógica histórica que separava educação propedêutica e profissional, oferecendo aos estudantes a possibilidade de continuidade acadêmica sem abandonar a formação técnica. Além disso, a

ênfase em pesquisa aplicada e extensão comunitária tem permitido aos IFs atuarem como agentes de desenvolvimento local, criando soluções tecnológicas para problemas regionais e fortalecendo arranjos produtivos. Essa atuação é particularmente relevante em áreas rurais e periféricas, onde os IFs muitas vezes representam a única instituição de ensino técnico e superior pública disponível.

A contribuição dos IFs para a redução das desigualdades educacionais também merece destaque. Ao priorizar a gratuidade e o acesso de estudantes de baixa renda, muitas vezes oriundos de escolas públicas, os IFs cumprem um papel democratizante em um sistema educacional ainda marcado por estratificações sociais. Kuenzer (1999) já apontava em 1999 que a educação profissional no Brasil historicamente reproduzia divisões de classe, mas os IFs desafiam essa lógica ao combinar excelência acadêmica com inclusão social. Programas como

o Pronatec e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) técnico⁸, embora criticados por suas limitações, ampliaram o acesso a cursos profissionalizantes, enquanto políticas de assistência estudantil buscam garantir a permanência daqueles em situação de vulnerabilidade. Essas iniciativas refletem uma tentativa de corrigir injustiças históricas, ainda que persistam desafios como a evasão e a necessidade de maior articulação com políticas públicas transversais.

A atuação dos IFs no campo da inovação tecnológica também tem sido um diferencial, especialmente em setores estratégicos como agropecuária, energia e tecnologia da informação. Amorim (2013) destaca que a educação profissional só alcança seu potencial quando alia formação técnica à capacidade de inovar, e os IFs têm buscado cumprir esse papel por meio de parcerias com empresas e órgãos públicos. A criação de núcleos de inovação tecnológica e a oferta de cursos superiores em áreas como engenharias e tecnologias digitais demonstram o compromisso dos IFs com a modernização produtiva do país. No entanto, essa vocação inovadora esbarra em desafios como a escassez de recursos para pesquisa, questão que demanda políticas públicas mais robustas.

A resistência de algumas instituições, como o CEFET-MG e o CEFET-RJ, em se transformarem em IFs, revela tensões em torno do modelo proposto. Otranto (2010) analisa que essa resistência decorria, em parte, do temor de perder identidade e autonomia em um modelo mais centralizado. Embora a maioria das instituições tenha aderido à proposta, alegando vantagens em termos de financiamento e expansão, o debate sobre a uniformização *versus* a

⁸ Programa de financiamento estudantil criado para apoiar estudantes de cursos técnicos e profissionalizantes, ampliando o acesso à educação técnica e tecnológica, regulamentado pela Portaria nº 1.054/2016 do Ministério da Educação.

diversidade institucional permanece relevante. Alguns críticos argumentam que a padronização curricular pode limitar a adaptação às particularidades regionais, enquanto defensores enfatizam os ganhos de escala e a maior visibilidade política alcançados com a rede unificada. Esse tensionamento reflete dilemas mais amplos da educação brasileira, em que a busca por equidade nem sempre coincide com o respeito às diferenças locais.

O papel dos IFs na formação de professores para a educação profissional é outro aspecto relevante, ainda que pouco explorado. Ao oferecer licenciaturas em áreas técnicas, os IFs contribuem para suprir a carência de docentes qualificados nessa modalidade de ensino, um problema histórico no Brasil. A relação dos IFs com o setor produtivo também merece análise, pois reflete tensões entre formação humanista e demandas do mercado. Enquanto alguns defendem uma aproximação maior com empresas para garantir empregabilidade, outros alertam para o risco de subordinar a educação às lógicas imediatistas do capital. Pacheco (2011) argumenta que os IFs devem buscar um equilíbrio entre preparar para o trabalho e formar cidadãos críticos, evitando tanto o academicismo descolado da realidade quanto o treinamento técnico estreito. Essa discussão ecoa debates internacionais sobre educação profissional e coloca os IFs no centro de uma disputa sobre os fins da educação pública no século XXI. A capacidade de navegar nesse dilema sem perder de vista sua missão social será crucial para o futuro dessas instituições.

As perspectivas futuras para os IFs dependem, em grande medida, da capacidade de consolidar seu modelo pedagógico diante de um cenário político e econômico instável. Ameaças como cortes orçamentários, desvalorização da educação pública e pressões por privatização exigem que essas instituições demonstrem com clareza seu valor social e econômico. Ao mesmo tempo, os IFs precisam enfrentar desafios internos, como a necessidade de maior articulação entre *campi*, a diversificação de fontes de financiamento e o fortalecimento de suas identidades regionais sem perder a unidade nacional. O potencial transformador dos IFs segue vivo, mas sua realização plena demandará não apenas esforços institucionais, mas um compromisso societal com a educação pública como alicerce do desenvolvimento justo e sustentável.

Considerações Finais: Para Além das Reformas Empoeiradas

A análise estrutural da educação brasileira revela um sistema cujas contradições fundamentais permanecem irresolutas desde sua formação colonial. O modelo inicialmente

estabelecido pelos jesuítas, marcado por dualidades entre formação humanística e treinamento instrumental, não foi superado pelas sucessivas reformas implementadas ao longo dos séculos XIX e XX. Pelo contrário, essas reformas frequentemente reciclaram, sob novas roupagens, os mesmos mecanismos de exclusão que pretendiam eliminar. Os IFs, criados em 2008 como alternativa a essa tradição excludente, demonstraram tanto o potencial quanto os limites das tentativas de transformação dentro de um sistema cujas bases materiais e ideológicas permanecem intocadas.

Dessa forma, este artigo teve como objetivo traçar um panorama histórico da educação brasileira, desde o período colonial até as reformas contemporâneas (2023), analisando como as políticas educacionais expressam disputas ideológicas e a persistência da dualidade entre formação propedêutica e profissional. A análise desenvolvida ao longo do trabalho confirma que essa dualidade, herdada de um modelo educacional excludente e elitista, manteve-se sob diferentes roupagens históricas, revelando a continuidade de projetos de sociedade baseados na desigualdade. A criação dos Institutos Federais em 2008 e a posterior Reforma do Ensino Médio em 2017 exemplificam esse movimento ambíguo: ao mesmo tempo em que se propõem a democratizar o acesso e integrar diferentes formas de ensino, acabam por reproduzir tensões históricas entre formação geral e técnica. Conclui-se, portanto, que a superação dessas contradições exige transformações estruturais que articulem educação, justiça social e desenvolvimento nacional, de modo a romper com as bases históricas de exclusão que ainda sustentam o sistema educacional brasileiro.

Essa persistência das estruturas excludentes não pode ser compreendida sem examinar as relações entre educação e projeto nacional de desenvolvimento. Enquanto países que lograram construir sistemas educacionais mais igualitários o fizeram articulando educação com estratégias claras de desenvolvimento social e econômico, no Brasil prevaleceu uma visão fragmentada, que tratou a educação como apêndice, e não como eixo estruturante. Essa desconexão explica por que mesmo períodos de expansão quantitativa do acesso, como ocorreu durante a ditadura militar, falharam em produzir mudanças qualitativas substantivas. O crescimento das matrículas, sem a correspondente garantia de condições de aprendizagem, apenas replicou, em maior escala, as antigas hierarquias educacionais.

A precariedade das condições materiais do ensino público, conforme apontou Souza (2018) constitui obstáculo central para qualquer projeto transformador. Escolas sem infraestrutura básica, professores sub-remunerados e falta de recursos pedagógicos não são acidentes ou falhas pontuais do sistema, mas características estruturais de um modelo que sempre privilegiou o investimento privado em detrimento do público. A histórica insuficiência

de financiamento, agravada por políticas recentes de austeridade fiscal, reflete uma opção política pela manutenção das desigualdades, não uma limitação econômica inevitável. Nesse contexto, mesmo experiências pedagógicas inovadoras veem seu potencial drasticamente reduzido pela carência de condições elementares para o trabalho educativo.

A introdução de novos componentes ou a redistribuição de cargas horárias, quando desvinculadas de uma transformação mais profunda nas condições de ensino e aprendizagem, tendem a produzir efeitos superficiais. A recente fragmentação do ensino médio em itinerários formativos, fruto das discussões do próximo capítulo, longe de representar uma inovação pedagógica genuína, reproduz sob nova terminologia a velha divisão entre formação para as elites e treinamento para as classes populares. Essa continuidade substancial sob aparência de mudança caracteriza o que poderíamos chamar de "reformismo conservador" na educação brasileira.

A resistência a essas reformas superficiais tem se manifestado principalmente por meio da defesa do modelo de ensino médio integrado desenvolvido pelos IFs. Essa resistência, contudo, enfrenta o paradoxo de ter que defender conquistas institucionais específicas (como a manutenção de determinadas disciplinas ou cargas horárias) enquanto o sistema, em sua totalidade, continua a operar segundo lógicas excludentes. Essa tensão entre a defesa de espaços de excelência pública e a necessidade de transformação estrutural do sistema educacional em sua totalidade constitui um dos dilemas centrais para os educadores comprometidos com mudanças substantivas.

A superação desse dilema exige reconhecer que as desigualdades educacionais não são problemas técnicos a serem resolvidos por ajustes metodológicos ou administrativos, mas expressões de conflitos sociais mais amplos. A qualidade desigual entre escolas públicas e privadas, entre regiões ricas e pobres, entre centros urbanos e áreas rurais, reflete e reforça divisões sociais profundas. Qualquer projeto educacional verdadeiramente transformador precisa, portanto, articular-se com lutas mais amplas por justiça social, entendendo que a batalha por uma escola pública de qualidade é inseparável da batalha por uma sociedade mais igualitária.

A produção acadêmica em educação tem contribuído significativamente para compreender esses desafios estruturais, mas frequentemente falha em traduzir suas análises em propostas concretas de ação. O hiato entre a escuta dessas/es pesquisadoras/es/professores para construção de políticas públicas e ações propositivas e de gestão escolar persiste como obstáculo importante, alimentado tanto pelo academicismo excessivo de parte da produção universitária quanto pela desvalorização da reflexão teórica no cotidiano escolar. Reduzir essa

distância exige esforços concertados de ambas as partes: maior abertura dos pesquisadores às demandas reais das escolas e maior valorização, por parte dos educadores, da formação teórica como ferramenta para compreender e transformar sua prática.

O debate sobre a relação entre educação e mundo do trabalho permanece particularmente controverso. De um lado, há pressões crescentes para subordinar completamente a educação às demandas imediatas do mercado. De outro, persiste a defesa de uma formação humanística desvinculada das realidades econômicas. O modelo de ensino médio integrado desenvolvido pelos IFs sugeria uma terceira via promissora, articulando formação geral e profissional sem subordinar uma à outra. O abandono progressivo desse modelo em favor de itinerários profissionalizantes estreitos representa um retrocesso que precisa ser combatido não apenas em defesa de princípios pedagógicos, mas como questão de justiça social.

O financiamento da educação continua sendo questão central para qualquer projeto de transformação. A vinculação constitucional de recursos representou avanço importante, mas mostrou-se insuficiente para garantir investimentos adequados em face das crescentes demandas por expansão e qualificação do sistema. O subfinanciamento crônico é agravado pela má distribuição dos recursos existentes, com profundas desigualdades entre regiões e entre níveis de ensino. Superar esse quadro exige não apenas aumentar os recursos totais, mas repensar radicalmente os critérios de sua alocação, priorizando as regiões e populações historicamente mais negligenciadas.

Nesse processo, os educadores têm papel crucial a desempenhar, não como meros executores de políticas definidas em outras esferas, mas como intelectuais públicos capazes de articular crítica social e prática pedagógica. Essa articulação, porém, só será possível se acompanhada de condições materiais adequadas de trabalho e de reconhecimento social da importância fundamental da docência para o futuro do país.

O caminho a seguir não está pré-determinado, mas as experiências acumuladas, tanto os sucessos quanto os fracassos, oferecem lições valiosas. Aprender com essas experiências, sem dogmatismos nem derrotismos, será essencial para construir a educação que o Brasil precisa: democrática em seu acesso, crítica em seus métodos e emancipadora em seus objetivos. Essa construção, certamente complexa e conflituosa, constitui talvez o maior desafio coletivo que enfrentamos como nação.

Referências

- AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9AZGC8>. Acesso em: 02 jun. 2025.
- ANDRADE, Andréia de Faria Barros. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/33551136.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.
- AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Acta Scientiarum. Education, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012012000200002&script=sci_abstract. Acesso em: 02 jun. 2025.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472–482, set./dez. 1999. Disponível em: <https://ceved.org.br/media/biblioteca/2002998.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. **História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 489-511, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 4 jun. 2025.
- BRASIL. **Censo da Educação Básica 2003**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatisticas_2003/censo-miolo1-2003.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior 2008**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.
- BRASIL. **Constituições Brasileiras: 1824**. v. I. Brasília, DF: Senado Federal, 2001. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria escolas de aprendizes e artífices no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro,

23 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.302**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/582163>. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/583517>. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.677**, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre obras no Estado do Rio de Janeiro para a Copa das Confederações FIFA 2013 e a Copa do Mundo FIFA 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112677.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/584816>. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394/1996, 11.494/2007 e 11.692/2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

CALEGARI, Ricardo Pereira. **Os 210 anos de Pedagogia Jesuíta no Brasil**. In: PANTANO FILHO, Rubens; FERRETTI, Jane Shirley Escodro; LOURENÇONI, Maria Angela; FRANCO, Gabriele (org.). Pesquisa, Ensino e Perspectivas. Belo Horizonte: Fox Tablet, 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/1244>. Acesso em: 29 set. 2025.

DIREITOS HUMANOS NA INTERNET. **As 40 horas de Angicos**: Paulo Freire e sua experiência no RN. [S. l.]: [s. n.], [s. d.]. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/imagens.htm>. Acesso em: 4 jun. 2025.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar**. São Paulo: Editora Pulsar, 2006. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 02 jun. 2025.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/nHBfkmCHqN9D8cg8kbQtg4m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

INEP. **Mapa comparativo de distribuição do número de concluintes em cursos de graduação no Brasil – 2003 e 2014**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 02 jun. 2025.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação – 1982**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1982. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 02 jun. 2025.

JACOMINI, Márcia de Lara. **A reforma do Ensino Médio no contexto da Nova Gestão Pública: o caso do Estado de Goiás**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, p. 1-20, 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências**. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. Disponível

em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40361998000300003&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 02 jun. 2025.

MACHADO-GOUVÊA, Marina; CARDUZ-ROCHA, Camila. **Trabajo Social y lucha antirracista, antipatriarcal y anti-imperialista: una actitud política necesaria**. Revista Eleuthera, v. 23, n. 1, p. 261-282, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.1.14>

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/68634>. Acesso em: 02 jun. 2025.

MARIN, Andrea Cristina et al. **A educação profissional no Brasil: breve histórico do artífice nas casas da moeda ao profissional tecnólogo amparado pela LDB de 1996**. Revista Humanidades e Inovação, Araguaína, v. 6, n. 2, p. 80-92, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4103>. Acesso em: 5 jun. 2025.

MINEIRO, Eliane Cristina Gualberto Melo; LOPES, Frederico Antonio Mineiro. **Processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: das origens da Educação Profissional à criação dos Institutos Federais**. Revista Labor, Fortaleza, v. 2, n. 24, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/59661>. Acesso em: 02 jun. 2025.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração**. In: MOLL, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ry9DyPzZ5vqQrgGc4dcWDtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2025.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza Maria de Freitas. **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/253346079/Gestao-Financiamento-e-Direito-a-Educacao-Parte-I>. Acesso em: 02 jun. 2025.

OTRANTO, Célia Regina. **A política de educação profissional do governo Lula: novos caminhos da Educação Superior**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. Anais [...]. Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

OTRANTO, Célia Regina. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs**. Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), ano I, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://mapadatese.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/02/criac3a7c3a3o-e-implantac3a7c3a3o-dos-institutos-federais-cc3a9lia-otranto.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília; São Paulo: Fundação Santillana; Editora Moderna, 2011. Disponível

em:

<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BHh7B748fzMXtnZ86SxL55B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2025.

ROSA, Chaiane de Medeiros. **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: criação e expansão**. Plures Humanidades, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 181, 2013. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/353>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SALES, Priscila Elizabete Nascimento; OLIVEIRA, Maria Angélica Marques de. **Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas**. In: CARVALHO, Maria Luiza Marins (org.). **Cultura, saberes e práticas: memórias e história da educação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011. p. 165-184.

SAVIANI, Dermeval. **Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71**. In: GARCIA, Walter (org.). Educação brasileira contemporânea. São Paulo: McGraw-Hill, 1976. p. 174-194. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/3SF/VIEIRA,SofiaEducacaonasconstituicoes,2007.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/33yDnRFLRszBqMqFsq3NDPB/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (org.). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005. p. 9-51. Disponível em: <https://archive.org/details/OsDesafiosDaEducacaoNoBrasil2005>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. **História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino**. Cadernos da Pedagogia, São Carlos, v. 12, n. 23, p. 15–31, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175>. Acesso em: 02 jun. 2025.

VIDOR, Alexandre et al. **Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões**. In: PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. p. 57. Disponível em:

https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/3SF/VIEIRA,SofiaEducacaonasconstituicoes,2007.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E O DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL (2016-2023)

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e a Emenda Constitucional 95/2016 como partes de um projeto neoliberal de reconfiguração da educação pública brasileira, com ênfase nos impactos sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Fundamentado no referencial teórico do materialismo histórico-dialético, o estudo busca compreender tais medidas como expressões de contradições estruturais do capitalismo, articulando austeridade fiscal e flexibilização curricular como estratégias de precarização do ensino público e de aprofundamento das desigualdades sociais. A metodologia adotada combina análise documental — abrangendo legislações, relatórios oficiais e produções acadêmicas — com uma análise de conteúdo crítica, orientada por autores como Duarte et al. (2020), Ortega (2023) e Silva (2022). Os resultados indicam que a contrarreforma promove o esvaziamento da formação humanística, a transferência de recursos públicos ao setor privado e a desvalorização do trabalho docente, especialmente nos Institutos Federais. Conclui-se que essas políticas compõem um processo sistemático de desmonte da educação pública, alinhado a interesses mercadológicos e à agenda de desestatização do Estado.

Palavras-chave: Contrarreforma do Ensino Médio; Institutos Federais; Neoliberalismo.

Abstract

This article aims to analyze the Counter-Reform of High School Education (Law 13,415/2017) and Constitutional Amendment 95/2016 as parts of a neoliberal project for the reconfiguration of Brazilian public education, with an emphasis on the impacts on the Federal Institutes of Education, Science, and Technology. Grounded in the theoretical framework of historical-dialectical materialism, the study seeks to understand these measures as expressions of the structural contradictions of capitalism, articulating fiscal austerity and curricular flexibilization as strategies for the precarization of public education and the deepening of social inequalities. The methodology adopted combines documentary analysis—including legislation, official reports, and academic works—with a critical content analysis guided by authors such as Duarte et al. (2020), Ortega (2023), and Silva (2022). The results indicate that the counter-reform promotes the erosion of humanistic education, the transfer of public resources to the private sector, and the devaluation of teaching labor, especially within the Federal Institutes. It is concluded that these policies constitute a systematic process of dismantling public education, aligned with market interests and the state's agenda of privatization.

Keywords: High School Counter-Reform; Federal Institutes; Neoliberalism.

Introdução

A educação pública brasileira enfrenta atualmente um dos seus momentos mais críticos desde a redemocratização. Em um curto espaço de tempo, duas medidas estruturais - a PEC 241/2016 (convertida na Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016) e a contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) - redefiniram radicalmente os parâmetros do sistema educacional nacional. Essas reformas, aparentemente distintas em seus objetos imediatos, revelam-se profundamente articuladas quando examinadas à luz do projeto político que as engendrou.

O contexto político pós-2016 foi marcado por uma acelerada agenda de reformas que reconfiguraram o papel do Estado brasileiro. A EC 95, estabelecendo um teto de gastos públicos por vinte anos, representou uma ruptura com o princípio constitucional de progressividade dos investimentos sociais. Paralelamente, a contrarreforma do Ensino Médio promoveu mudanças curriculares profundas, com a introdução dos itinerários formativos e a flexibilização das disciplinas obrigatórias. A simultaneidade dessas medidas não foi casual, mas expressão de uma estratégia coordenada.

Este estudo parte do pressuposto de que a compreensão dessas transformações exige analisá-las em sua relação orgânica. A hipótese central é que estamos diante de um projeto articulado de reestruturação da educação pública, que combina o estrangulamento financeiro (via EC 95) com uma reorientação pedagógica alinhada às demandas do mercado (via contrarreforma do Ensino Médio). Tal projeto insere-se em um movimento mais amplo de reforma do Estado brasileiro em moldes neoliberais.

Sob essa ótica crítica, a contrarreforma se erige como um esforço que, em vez de enriquecer a formação dos estudantes, reduz a educação a um espectro meramente instrumental, modelado para a subserviência às oscilações do capitalismo contemporâneo e às volições do mercado de trabalho flexibilizado, muitas vezes guiado pelas demandas do empresariado. Trata-se de uma nomenclatura que evoca uma trama complexa, na qual os saberes docentes são relegados, as aspirações dos jovens são postas de lado e o anseio por uma educação propedêutica, intrínseca ao enriquecimento humano e ao diálogo fértil com os interesses e necessidades das novas gerações, é reduzido a fragmentos tênues.

O termo contrarreforma, assim, ecoa a mensagem crítica, embebida na análise do marco teórico do qual a pesquisa se inclui, um eco ressoante de um processo que, sob a superfície de mudança, enreda-se em uma trama que subverte os preceitos fundamentais da educação. Ainda sobre a terminologia usada, Duarte et al. (2020), justificou-a da seguinte maneira:

Adotamos neste artigo, desde o seu título, a terminologia contrarreforma para demarcar a nossa posição de considerá-la como uma forma de regressão dos direitos sociais da juventude brasileira. Argumentamos que ela quebra o conceito de educação básica construído na LDBEN/1996, reduz a educação a um aprendizado instrumental voltado a atender às mudanças do capitalismo contemporâneo, à flexibilização do mercado de trabalho e às demandas do empresariado, desconsiderando os saberes docentes e os anseios das(os) jovens brasileiras(os) por uma educação de qualidade, em diálogo com seus interesses e necessidades (Duarte et al., 2020, p. 4).

A problematização central deste trabalho reside na contradição entre o discurso oficial que justificou a contrarreforma do Ensino Médio nos Institutos Federais (IFs) e seus efeitos concretos. Como explicar essa dissonância? Que interesses e concepções de educação e de sociedade estão subjacentes a essa política, especialmente no contexto dos IFs, que tradicionalmente combinam formação técnica de qualidade com ensino crítico e emancipatório?

Este artigo busca analisar a contrarreforma do Ensino Médio em um recorte histórico de 2016 a 2023, período que compreende o pós-*impeachment* da presidente Dilma Rousseff até a finalização do governo de Jair Bolsonaro, ocupando lugar central neste trabalho por representar um processo contínuo - e talvez mais intenso - nesse período de disputas. A posteriori ao recorte escolhido no escopo desta pesquisa tem-se a Lei nº 14.945/2024, sancionada em 31 de julho de 2024. Essa lei reestruturou a Política Nacional do Ensino Médio, revogando parcialmente a Lei nº 13.415/2017 (que instituiu a contrarreforma do Ensino Médio durante o governo Temer) e modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

A análise busca desvendar os fundamentos políticos e econômicos que sustentaram essa contrarreforma. O contexto pós-*impeachment* criou condições excepcionais para a implementação de medidas que, em circunstâncias normais, enfrentariam ampla resistência social. A construção de um senso comum sobre a "crise fiscal" e a "necessidade de reformas" foi crucial para viabilizar essa agenda.

A metodologia adotada neste artigo combina análise documental, abrangendo a Lei nº 13.415/2017 (que instituiu a Contrarreforma do Ensino Médio), a Emenda Constitucional nº 95/2016 (PEC do Teto de Gastos), relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), documentos do Fórum dos Dirigentes de Ensino dos Institutos Federais (CONIF) e publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC), articulados a uma perspectiva crítica inspirada no Materialismo Histórico-Dialético. Essa abordagem permite compreender as reformas não como fenômenos isolados, mas como expressão de conflitos sociais mais amplos. Essa abordagem permite compreender as reformas não como fenômenos isolados, mas como expressão de conflitos sociais mais amplos. A educação, nesse sentido, é entendida como campo de disputa entre projetos antagônicos de sociedade.

No campo teórico, este trabalho dialoga com autores que analisam as transformações do Estado Social no contexto do capitalismo contemporâneo. O caso brasileiro oferece elementos relevantes para compreender como crises políticas têm sido aproveitadas para promover reformas estruturais de caráter regressivo.

A análise proposta pretende superar as leituras que tratam essas reformas como meros ajustes técnicos ou pedagógicos. Ao situá-las no contexto mais amplo da reestruturação neoliberal do Estado brasileiro, pretende-se revelar seu verdadeiro significado histórico e político. Este estudo se justifica pela urgência em compreender os rumos da educação pública diante de um cenário de transformações aceleradas.

Contexto político de 2016: Crise e ajuste fiscal

A crise econômica e política no Brasil, especialmente no período pós-2014, tem sido amplamente utilizada como justificativa para a adoção de medidas de austeridade fiscal. O segundo mandato da presidente Dilma Rousseff foi marcado por uma grave recessão econômica, com quedas sucessivas no Produto Interno Bruto (PIB), aumento do desemprego e crise fiscal nos estados e municípios (Passos e Baptista, 2018). Esse contexto de instabilidade econômica foi acompanhado de uma conjuntura política conturbada, culminando no *impeachment* da presidenta Dilma em 2016 (Passos e Baptista, 2018). A combinação desses fatores forneceu aos governos subsequentes uma base argumentativa para a implementação de políticas de corte de gastos e reformas estruturais que impactaram diversos direitos sociais, especialmente na educação e na saúde.

Medidas de austeridade frequentemente são defendidas sob o argumento de que o Estado precisa controlar seus *déficits* e recuperar a confiança do mercado para garantir a retomada do crescimento econômico (Lattman-Weltman, 2015). No entanto, tais políticas, ao invés de gerar crescimento sustentável, aprofundam desigualdades sociais e comprometem o financiamento de serviços públicos essenciais. Em particular, no Brasil, a adoção dessas medidas se deu de maneira abrupta e sem um amplo debate social, sendo impulsionada principalmente por interesses do setor financeiro e pelo discurso de crise fiscal permanente (Miguel, 2016).

Com a ascensão de Michel Temer à presidência, o governo brasileiro passou a adotar uma agenda de reformas estruturais voltadas à liberalização econômica e ao ajuste fiscal. Dentre as principais medidas implementadas nesse período, destacam-se a Reforma Trabalhista, a

flexibilização de direitos previdenciários e a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016, posteriormente renomeada como PEC 55 no Senado (Rovai, 2016). Essas reformas foram justificadas sob a ótica da necessidade de garantir a sustentabilidade fiscal do país e recuperar a confiança dos investidores estrangeiros, mas receberam duras críticas de setores acadêmicos e movimentos sociais, que apontavam para o seu caráter regressivo.

A principal justificativa apresentada pelo governo Temer para essas reformas foi a existência de um suposto desequilíbrio fiscal estrutural que exigia medidas drásticas para evitar o colapso das contas públicas. No entanto, análises críticas demonstram que esse discurso não levava em consideração alternativas como a revisão da política de desonerações fiscais, a tributação de grandes fortunas e a renegociação da dívida pública interna (Souza, 2016). Assim, a agenda de reformas adotada por Temer aprofundou um modelo de Estado mínimo, favorecendo setores empresariais e financeiros em detrimento da população mais vulnerável.

Dentre as reformas implementadas pelo governo Temer, a PEC 241/2016, conhecida como "PEC do Teto dos Gastos Públicos", foi uma das mais controversas. Aprovada no final de 2016, a medida estabeleceu um congelamento dos investimentos públicos por 20 anos, limitando o crescimento das despesas do governo à inflação do ano anterior. Essa política teve impactos diretos sobre o financiamento da educação, saúde e assistência social, setores que dependem fundamentalmente de recursos públicos para seu funcionamento (Miguel, 2016).

No campo da educação, os efeitos da PEC foram sentidos de maneira mais intensa no ensino superior e na educação básica. Universidades e IFs passaram a enfrentar cortes orçamentários severos, prejudicando programas de pesquisa, assistência estudantil e expansão das instituições. Além disso, a medida comprometeu a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa uma ampliação progressiva dos investimentos no setor até 2024 (Miguel, 2016). Dessa forma, a PEC 241/2016 não apenas dificultou a universalização da educação pública, mas também reforçou desigualdades sociais ao restringir o acesso a oportunidades educacionais para os segmentos mais pobres da população.

Outro impacto significativo da PEC se deu no financiamento da educação básica. Estados e municípios, que já enfrentavam dificuldades financeiras, passaram a depender cada vez mais de repasses federais para manter suas redes de ensino (Lopes, 2016). Com a limitação do crescimento dos gastos públicos, esses repasses ficaram congelados, comprometendo a infraestrutura escolar, a valorização dos professores e a implementação de políticas inclusivas (Lopes, 2016). Assim, a PEC 241/2016 consolidou um modelo de gestão pública que prioriza a estabilidade fiscal em detrimento do desenvolvimento social e da garantia de direitos fundamentais.

A crise econômica e política que assolou o Brasil a partir de 2014 é, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, um reflexo das contradições estruturais do capitalismo. No contexto brasileiro, essa crise representou não apenas uma fase cíclica da economia, mas uma expressão do conflito de classes, em que o grande capital utilizou o Estado como instrumento de reorganização das condições de exploração da força de trabalho (Oliveira, 2016). A recessão econômica, acompanhada pelo aumento do desemprego e pela desvalorização da moeda, forneceu o argumento necessário para a aplicação de medidas de austeridade que aprofundaram a desigualdade social, evidenciando a primazia dos interesses da burguesia financeira sobre as necessidades da classe trabalhadora.

O discurso hegemônico sobre a crise, amplamente difundido pela mídia corporativa, baseava-se na necessidade de “equilibrar as contas públicas” e restaurar a confiança dos investidores. Esse discurso amplamente difundido nas mídias do país pode ser constatado quando, por exemplo, em 2017, Fernando Henrique Cardoso afirmou “é preciso restabelecer a confiança da sociedade e reorganizar as finanças públicas para a volta do crescimento econômico” (UOL Economia, 2017). Ou quando o Jornal *El País* destacou que Temer e Meirelles “blindavam a economia da crise política” com base no argumento da responsabilidade fiscal como pilar principal (*El País* Brasil, 2017). Contudo, tais medidas não eram inevitáveis, mas sim uma escolha política e econômica que favorecia o capital financeiro em detrimento dos direitos sociais conquistados ao longo das últimas décadas (Oliveira, 2016). Essa lógica de austeridade, travestida de responsabilidade fiscal, pavimentou o caminho para reformas regressivas que aprofundaram a superexploração da força de trabalho.

A ofensiva do governo Temer contra os direitos sociais foi justificada pelo suposto esgotamento do modelo econômico anterior implementado pelos governos Lula (2003–2006 e 2007–2010) e Dilma (2011–2016), marcado por políticas de inclusão social e aumento do investimento público. No entanto, a crise econômica foi utilizada como pretexto para uma reestruturação do capitalismo dependente brasileiro, reafirmando a subordinação da economia nacional ao imperialismo e fortalecendo os interesses das elites locais aliadas ao capital financeiro internacional (Oliveira, 2016). A consolidação desse projeto neoliberal se deu por meio de um ataque sistemático às organizações sindicais, à desregulamentação do mercado de trabalho e à precarização das condições laborais.

O impacto da PEC 241 no financiamento da educação foi devastador. Instituições federais de ensino médio, técnico e superior sofreram cortes orçamentários severos, comprometendo pesquisas, programas de assistência estudantil e a ampliação do acesso ao ensino público (Oliveira, 2016). Além disso, a medida inviabilizou o cumprimento das metas

do PNE, que previa a destinação progressiva de 10% do PIB para a educação até 2024 (Oliveira, 2016). Essa contradição explicita a lógica do capital, que busca reduzir ao máximo os investimentos estatais em setores que não garantem retorno imediato ao mercado, ainda que sejam fundamentais para a formação da classe trabalhadora.

No ensino médio, os efeitos da PEC foram ainda mais acentuados. Escolas públicas passaram a enfrentar dificuldades na manutenção de infraestrutura básica, na contratação de professores e na oferta de programas de inclusão (Oliveira, 2016). Como consequência, o modelo privatista ganhou força, com a ampliação das parcerias público-privadas e o estímulo à educação a distância como alternativa à crise do ensino público (Oliveira, 2016). Essa política revela a estratégia de transferência de recursos estatais para o setor privado, aprofundando a mercantilização da educação e restringindo o acesso da classe trabalhadora à formação de qualidade.

A crise econômica e política que se desenrolou no Brasil a partir de 2014 deve ser compreendida como uma expressão das contradições do capitalismo dependente. O *impeachment* de Dilma Rousseff não foi apenas um evento isolado, mas um momento crucial na reconfiguração do poder burguês, que possibilitou a implementação de um projeto ultraliberal que favoreceu os interesses do grande capital em detrimento das necessidades da classe trabalhadora (Oliveira, 2016).

A política de austeridade, consolidada pelo governo de Michel Temer, aprofundou as desigualdades sociais ao limitar drasticamente os investimentos públicos em setores essenciais. A PEC 241/2016 se insere como um instrumento de ajuste fiscal que comprometeu o financiamento da educação e outros direitos fundamentais, reforçando a lógica de subordinação do Estado às exigências do capital financeiro (Oliveira, 2016).

A PEC 241/2016: da austeridade à precarização

A Proposta de Emenda Constitucional 241, posteriormente renumerada como Emenda Constitucional (EC) nº 95, configura-se como uma das mais agressivas ofensivas neoliberais já implementadas no Brasil. O congelamento dos investimentos públicos por 20 anos representou uma ruptura com o projeto de Estado social esboçado na Constituição de 1988, transferindo a prioridade orçamentária das políticas públicas para o pagamento da dívida pública e para os interesses do capital financeiro (Vazquez, 2016). Essa medida insere-se no contexto de um

projeto de desmonte do Estado de bem-estar social, pavimentando o caminho para o aprofundamento da precarização das condições de vida da classe trabalhadora.

Ao estabelecer um teto rígido para os gastos sociais, a PEC 241 limita estruturalmente a capacidade do Estado de responder às crescentes demandas da sociedade. A lógica dessa política reflete uma estratégia de ajuste estrutural semelhante àquelas impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) em países periféricos, nos quais o Estado é reduzido a um mero garantidor da ordem capitalista, esvaziado de sua função redistributiva (Vazquez, 2016). A educação pública, um dos setores mais afetados pela PEC 241, enfrenta desafios estruturais que só podem ser superados por meio de investimentos robustos e sustentáveis.

A experiência internacional demonstra que o desenvolvimento econômico está diretamente relacionado à qualidade da educação ofertada pelo Estado, sendo a restrição orçamentária imposta pela PEC um fator de agravamento das desigualdades sociais (Vazquez, 2016). A vinculação constitucional dos recursos educacionais, conquistada após décadas de lutas populares, foi esvaziada, comprometendo o futuro da juventude brasileira.

Na área da saúde, os impactos da PEC 241 são igualmente devastadores. O Sistema Único de Saúde (SUS), que já opera com dificuldades financeiras, passa a enfrentar uma realidade de desfinanciamento crônico (ANFIP, 2015). Entre 2003 e 2015, os investimentos federais em saúde cresceram em resposta à ampliação da demanda, sobretudo devido ao envelhecimento populacional e ao aumento das doenças crônicas (ANFIP, 2015). O desmonte da Seguridade Social, promovido pela PEC 241, está diretamente vinculado à agenda de reestruturação neoliberal do Estado. Ao eliminar a vinculação das receitas previdenciárias, o governo Temer preparou o terreno para a reforma da Previdência, que busca restringir o acesso à aposentadoria sob a justificativa de um suposto *déficit* previdenciário (ANFIP, 2015). No entanto, estudos demonstram que, até 2014, a Seguridade Social operava com *superávit*, sendo a realocação de seus recursos para o pagamento da dívida pública o verdadeiro motivo da crise artificialmente fabricada (ANFIP, 2015).

A imposição de um teto de gastos sem considerar o crescimento econômico ou as variações demográficas evidencia o caráter ideológico da PEC 241. A teoria econômica já demonstrou que períodos de recessão exigem maior intervenção estatal para evitar um colapso da economia, sendo o investimento público um dos principais motores da retomada do crescimento (Vazquez, 2016). O modelo imposto pelo governo Temer, ao contrário, aprofunda a crise ao reduzir os estímulos à demanda agregada, contribuindo para o aumento do desemprego e da informalidade.

A política de austeridade imposta pela PEC 241 reflete uma concepção de Estado mínimo voltada exclusivamente a garantir um ambiente favorável à acumulação de capital. Essa estratégia já foi aplicada em diversas nações periféricas, resultando no aprofundamento da pobreza e da desigualdade social (Soares, 2010). Ao limitar estruturalmente o financiamento das políticas sociais, a PEC 241 rompe com o pacto social estabelecido na Constituição de 1988, favorecendo exclusivamente os interesses do mercado financeiro.

O argumento de que a PEC 241 seria necessária para equilibrar as contas públicas ignora o fato de que o verdadeiro problema fiscal brasileiro está no modelo de tributação regressiva e na destinação prioritária de recursos para o pagamento dos juros da dívida pública federal. Medidas como a taxação das grandes fortunas, a auditoria da dívida pública e a revisão das desonerações fiscais poderiam gerar receitas significativas sem comprometer o financiamento das políticas sociais (Vazquez, 2016).

A implementação da PEC 241 evidencia o esvaziamento da soberania popular e a subordinação do governo aos interesses do capital financeiro internacional. Essa medida foi aprovada sem um amplo debate com a sociedade, contrariando princípios democráticos básicos e ignorando o impacto devastador sobre a população mais vulnerável (Vazquez, 2016). O próprio conceito de política pública é esvaziado quando decisões estruturantes passam a ser guiadas exclusivamente por parâmetros econômicos impostos pelo mercado.

A experiência histórica demonstra que políticas de austeridade não resultam em crescimento econômico sustentável, mas sim em estagnação e retrocesso social. A trajetória de países como Grécia e Argentina, que seguiram receituários semelhantes, mostra os efeitos catastróficos da limitação de investimentos públicos em longo prazo (STN, 2016). O Brasil, ao adotar esse modelo, coloca em risco décadas de avanços sociais conquistados por meio de lutas históricas.

A limitação imposta pelo Novo Regime Fiscal, positivada na Lei Complementar nº 200/2023, impede que os investimentos acompanhem o crescimento da demanda por educação, o que pode resultar em um colapso gradual da infraestrutura educacional. Escolas e universidades enfrentam dificuldades crescentes para manter a qualidade do ensino diante da escassez de recursos para a contratação de professores, ampliação de vagas e manutenção de programas sociais voltados para a educação. Segundo estudos do INEP, a manutenção de um teto de gastos para a educação compromete diretamente o alcance das metas estabelecidas pelo PNE, reduzindo as chances de ampliação do acesso ao ensino e aprofundando desigualdades regionais (Brasil, 2015). Em uma realidade de elevação dos custos operacionais, a restrição orçamentária imposta pela EC 95 condena o setor educacional a um declínio progressivo,

impactando negativamente o desenvolvimento do capital humano e, por conseguinte, a competitividade econômica do Brasil (Brasil, 2016).

A EC 95 impõe um teto de gastos primários, corrigidos anualmente apenas pela inflação do ano anterior, o que inviabiliza aumentos reais nos investimentos em setores fundamentais. Isso significa que, independentemente do crescimento econômico e da ampliação da arrecadação, os investimentos em educação e em outras áreas sociais permanecerão limitados. Como resultado, ocorre um desmonte progressivo das políticas públicas, uma vez que o crescimento da demanda por serviços educacionais não será acompanhado pelo aumento proporcional dos recursos (Amaral, 2016).

O congelamento dos investimentos também limita a capacidade do Estado de implementar novos programas e aperfeiçoar os existentes. Medidas de inclusão social, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), são diretamente afetadas pela restrição fiscal, reduzindo o impacto positivo dessas iniciativas na população mais vulnerável. A impossibilidade de expansão desses programas acarreta um retrocesso nas políticas de combate à desigualdade educacional, dificultando o acesso da população de baixa renda ao ensino.

A contrarreforma do Ensino Médio como projeto de mercado

A Lei nº 13.415/2017, que reformou o Ensino Médio brasileiro, constitui um marco no processo de desmonte da educação pública e de sua subordinação aos interesses do capital. A forma como foi conduzida sua tramitação – por meio de uma Medida Provisória que evitou o amplo debate com a comunidade educacional - evidencia seu caráter antidemocrático e seu alinhamento às diretrizes de organismos financeiros internacionais que, há décadas, pressionam por reformas educacionais mais flexíveis e ajustadas às demandas imediatas do mercado (Ortega, 2023). Essa estratégia legislativa acelerada buscou justamente impedir uma discussão aprofundada sobre os impactos dessas mudanças para o acesso ao conhecimento pelas camadas populares, especialmente em um contexto de crescente precarização das condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora brasileira (Ortega, 2023).

O núcleo da contrarreforma reside na chamada flexibilização curricular, que na prática se traduziu em um mecanismo sofisticado de precarização do direito à educação. Os itinerários formativos, apresentados como ampliação de oportunidades, revelaram-se, na verdade, um instrumento de restrição ao acesso ao conhecimento crítico e humanístico, particularmente para

os estudantes das periferias urbanas e das zonas rurais. A realidade demonstra que a grande maioria das escolas públicas sequer possui condições materiais e de quadro docente para oferecer os cinco itinerários previstos em lei, resultando em uma formação empobrecida e aligeirada para os filhos da classe trabalhadora. Essa situação contrasta radicalmente com a oferta educacional disponível nas escolas privadas e nos centros urbanos mais ricos, em que a estrutura adequada permite uma formação mais ampla e crítica (Ortega, 2023).

A influência de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no desenho da contrarreforma é inegável e pode ser comprovada por meio da análise comparativa entre seus documentos orientadores e o texto da Lei nº 13.415/2017. Conceitos como "habilidades para o século XXI", "formação por competências" e "empregabilidade" foram incorporados de forma acrítica ao discurso reformista, traduzindo a clara subordinação da educação pública às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais precarizado e flexível (Ortega, 2023). Essa submissão aos interesses do capital internacional se manifesta também na ênfase dada à educação técnica profissionalizante em detrimento da formação humanística, em uma clara estratégia de formar trabalhadores adaptáveis às necessidades imediatas do capital em detrimento de cidadãos críticos e conscientes (Ortega, 2023).

A pesquisa de Mello (2020) demonstra como as recomendações do BID para o Ensino Médio brasileiro foram sendo progressivamente incorporadas nas políticas educacionais, desde o Programa Ensino Médio Inovador de 2009 até a Reforma de 2017. A autora identifica quatro eixos principais de atuação do BID que foram assimilados pelo Estado brasileiro: responsabilidade profissional docente; avaliação padronizada; formação docente aligeirada; e financiamento condicionado. Esses elementos, presentes nos documentos do BID analisados por Mello (2020), reaparecem de forma estruturante na Lei nº 13.415/2017, evidenciando a continuidade de um projeto educacional subordinado aos interesses do capital internacional.

A análise de Mello (2020) revela ainda como o discurso da "qualidade educacional" propagado pelo BID serve como véu para ocultar os verdadeiros objetivos da contrarreforma: a precarização da formação humana integral em benefício de uma educação utilitarista e fragmentada. A autora destaca que as políticas inspiradas pelo BID ignoram deliberadamente as condições materiais de trabalho docente e as desigualdades sociais que impactam o processo educativo, focando em soluções individuais e meritocráticas para problemas estruturais (Mello, 2020). Essa constatação corrobora a tese de que a contrarreforma do Ensino Médio representa menos uma melhoria educacional e mais uma adequação da escola pública às demandas do capital internacional, conforme diagnosticado por Ortega (2023).

A análise territorial da implementação da contrarreforma revela suas profundas contradições e o agravamento das desigualdades educacionais históricas no país. Enquanto escolas particulares e instituições públicas localizadas em áreas ricas dos centros urbanos conseguem oferecer múltiplos itinerários formativos com infraestrutura adequada, as escolas das periferias e do interior enfrentam graves deficiências estruturais que limitam drasticamente as possibilidades de oferta educacional. A ausência de laboratórios, bibliotecas, equipamentos tecnológicos e professores especializados nessas regiões cria um abismo educacional que reproduz e amplia as hierarquias sociais do capitalismo dependente brasileiro. Essa segregação espacial da qualidade educacional consolida um sistema dual em que as elites mantêm acesso a uma formação ampla e crítica, enquanto a classe trabalhadora recebe uma educação técnica e aligeirada (Ortega, 2023).

O avanço da mercantilização da educação por meio das parcerias público-privadas constitui outro eixo fundamental da contrarreforma. Grandes grupos educacionais, muitos deles com capital estrangeiro, passaram a oferecer cursos técnicos na modalidade de Educação a Distância (EaD) financiados com recursos públicos, transformando a contrarreforma em uma fonte de lucros extraordinários para o capital financeiro. Esse processo, que faz parte de um movimento mais amplo de financeirização da educação em escala global, representa uma verdadeira expropriação de recursos públicos que deveriam ser destinados ao fortalecimento da escola pública. A qualidade questionável desses cursos EaD, somada à ausência de mediação pedagógica adequada, resulta em uma formação empobrecida para os estudantes das camadas populares, aprofundando ainda mais as desigualdades educacionais (Ortega, 2023; Silva, 2022).

As ocupações estudantis de 2016 representaram a forma mais contundente de resistência à contrarreforma, demonstrando a capacidade de organização e a clareza política da juventude brasileira. Os estudantes perceberam que a contrarreforma não visava melhorar a qualidade da educação, mas sim adequá-la às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais precarizado. As assembleias realizadas nas escolas ocupadas, os debates promovidos e os documentos produzidos pelos estudantes revelam uma compreensão sofisticada dos reais interesses por trás da contrarreforma, demonstrando que a escola pública continua sendo um importante espaço de formação política e crítica, apesar de todos os ataques que vem sofrendo (Ortega, 2023; Silva, 2022; Oliveira, 2025, Amorim 2024)

As consequências da contrarreforma sobre a formação e as condições de trabalho dos professores são particularmente graves e reveladoras da precarização. A introdução do chamado "notório saber" não apenas precariza as relações de trabalho, mas também fragiliza a construção coletiva de projetos pedagógicos comprometidos com uma educação emancipadora. Ao

permitir que pessoas sem formação específica atuem como professores, especialmente nos itinerários técnicos, a contrarreforma desvaloriza o conhecimento pedagógico acumulado e enfraquece a organização coletiva dos educadores. Essa medida, somada ao congelamento dos investimentos em educação, integra uma estratégia mais ampla de desmonte da escola pública e de transferência de recursos para o setor privado (Ortega, 2023).

A contrarreforma do Ensino Médio brasileiro insere-se claramente no contexto mais amplo do neoliberalismo educacional global. A análise comparativa com medidas similares implementadas no Chile, México e Colômbia revela um padrão comum de desmonte dos sistemas públicos de ensino, sempre acompanhado pelo avanço do setor privado e pela redução de direitos (Ortega, 2023). Em todos esses casos, o discurso da "modernização" e da "flexibilização" serviu para encobrir processos profundos de mercantilização da educação e de precarização do trabalho docente. O caso brasileiro, no entanto, destaca-se pela velocidade e pela radicalidade com que essas medidas foram implementadas, aproveitando o contexto político aberto pelo golpe de 2016 para impor mudanças que, em outros países, levaram décadas para serem consolidadas (Ortega, 2023).

A promulgação da Reforma do Ensino Médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revelam um projeto educacional articulado, cujas diretrizes dialogam de forma orgânica e estratégica, evidenciando uma reconfiguração do currículo orientada por interesses políticos e econômicos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, analisada em sua relação orgânica com a contrarreforma, revela-se um instrumento de padronização curricular que prioriza competências técnicas em detrimento do pensamento crítico e da formação humanística. A ênfase em habilidades específicas e mensuráveis, desvinculadas de um projeto mais amplo de formação humana, atende claramente às demandas do capital por trabalhadores adaptáveis e despolitizados. A redução da Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física a "estudos e práticas" demonstra o temor das elites diante do potencial crítico dessas disciplinas, que historicamente têm contribuído para a formação de cidadãos conscientes e participativos (Ortega, 2023; Silva, 2022; Oliveira, 2016, Amorim, 2024)

Os dados⁹ sobre a implementação da contrarreforma em diferentes estados brasileiros revelam seu fracasso em melhorar os indicadores educacionais. Após cinco anos de vigência, não houve avanços significativos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

⁹ Os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) estão disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

nem na redução das desigualdades educacionais, confirmando o caráter ideológico do discurso reformista. Pelo contrário, muitos estados registraram aumento nas taxas de evasão e piora nos indicadores de aprendizagem, especialmente em escolas localizadas em áreas periféricas. Essa situação demonstra que os problemas do Ensino Médio brasileiro não se resolvem com mais flexibilização e menos recursos, mas sim com investimentos massivos em infraestrutura, valorização docente e políticas de permanência estudantil (Ortega, 2023).

A contrarreforma do Ensino Médio constitui, portanto, um projeto consciente de ajuste neoliberal na educação brasileira. Seus efeitos - precarização do ensino, mercantilização do conhecimento e aprofundamento das desigualdades educacionais - não são falhas de implementação, mas resultados esperados e desejados de uma política que subordina completamente a educação pública aos interesses do capital. A resistência a esse projeto, que se manifestou nas ocupações estudantis, nas greves docentes e nos debates acadêmicos, precisa ser fortalecida e articulada com as lutas mais amplas contra o neoliberalismo e em defesa dos direitos sociais. A reconstrução de um projeto educacional verdadeiramente democrático e popular exige a superação dessa contrarreforma e a construção de alternativas que vinculem educação, trabalho e emancipação humana (Ortega, 2023).

A contrarreforma nos Institutos Federais: impactos, contradições e resistências

A implementação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a contrarreforma do Ensino Médio, representou um divisor de águas na educação brasileira, com impactos profundos e contraditórios nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Essas instituições, criadas pela Lei nº 11.892/2008 como parte de um projeto de expansão e reestruturação da educação profissional pública, sempre se destacaram por seu modelo pedagógico inovador, baseado no ensino médio integrado à educação profissional. Essa integração, que articula de forma indissociável a formação geral e técnica, foi colocada em xeque pela contrarreforma, que introduziu uma lógica de flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos, fragmentando o conhecimento e priorizando uma formação aligeirada e instrumental. Como argumentam Mineiro e Lopes (2020), a contrarreforma não apenas desconsidera a trajetória histórica dos IFs, mas também impõe um modelo educacional alinhado aos interesses do mercado, em detrimento de uma formação humana integral e crítica.

Segundo Mineiro e Lopes (2020), a essência do ensino médio integrado nos IFs sempre foi a superação da dualidade histórica entre educação propedêutica, voltada para a preparação

teórica e geral dos estudantes, com foco no desenvolvimento de conhecimentos acadêmicos e abstratos que servem como base para etapas posteriores da formação (voltada para as elites), e educação profissional (destinada às classes trabalhadoras). Mineiro e Lopes (2020) destacam que essa dualidade, herdada do período colonial e reforçada durante a ditadura militar pela Lei nº 5.692/1971, foi combatida pelos IFs por meio de um currículo que articula teoria e prática, ciência e trabalho, formação cidadã e qualificação profissional. No entanto, a contrarreforma do Ensino Médio, ao estabelecer uma estrutura curricular baseada em áreas do conhecimento e itinerários flexíveis, reintroduz essa separação, aproximando-se perigosamente do modelo da Reforma Capanema, instituída surgida em 1942 durante o governo de Getúlio Vargas, que segregava os estudantes conforme sua origem social e suas supostas "aptidões". Essa é uma das grandes contradições da contrarreforma: embora se apresente como moderna e inovadora, retoma um modelo arcaico e excludente, que já se mostrou fracassado tanto no Brasil quanto em experiências internacionais.

Os impactos da contrarreforma nos IFs são múltiplos e complexos. Em primeiro lugar, há uma evidente tensão entre a proposta curricular dos institutos, que valoriza a interdisciplinaridade e a integração entre conhecimentos, e a estrutura fragmentada dos itinerários formativos. A redução da carga horária de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física enfraquece a dimensão humanística da educação e compromete a formação de sujeitos críticos. Essa mudança, longe de ser neutra, expressa um projeto político de despolitização do currículo, especialmente preocupante nos Institutos Federais, onde essas disciplinas historicamente dialogaram com a formação técnica e o pensamento crítico. Diante desse cenário, a resistência pode se materializar por meio de práticas pedagógicas contra-hegemônicas nos IFs, que articulem ensino técnico à formação crítica, bem como pelo fortalecimento de projetos interdisciplinares, coletivos estudantis e espaços democráticos de gestão educacional que reafirmem o compromisso com uma educação emancipadora.

Outro impacto significativo é a ameaça à verticalização do ensino, uma das marcas dos IFs. A possibilidade de os estudantes transitarem entre educação básica, técnica e superior dentro da mesma instituição é um avanço democratizante, que a contrarreforma coloca em risco ao incentivar a separação entre formação geral e profissional. Mineiro e Lopes (2020) ressaltam que os IFs surgiram como uma alternativa concreta à elitização do ensino superior, permitindo que jovens de classes populares acessem não apenas o mercado de trabalho, mas também a universidade. Ao fragmentar o currículo, a contrarreforma pode restringir esse acesso, especialmente porque muitos itinerários profissionalizantes são oferecidos em parceria com o

setor privado, sob a lógica do "ensino médio com intermediário", que precariza a formação e transfere recursos públicos para empresas educacionais.

A resistência à contrarreforma nos IFs tem sido intensa, tanto no âmbito interno quanto externo. Internamente, docentes, discentes e técnicos administrativos têm se mobilizado para defender o ensino médio integrado, organizando debates, assembleias e até greves. Essa resistência não é meramente corporativa; é pedagógica e política. Como destacam Mineiro e Lopes (2020), os profissionais dos IFs compreendem que a contrarreforma não se limita a uma mudança curricular, mas faz parte de um projeto maior de desmonte da educação pública, que inclui cortes orçamentários, precarização do trabalho docente e transferência de responsabilidades para a iniciativa privada. A defesa do ensino integrado é, portanto, uma defesa da educação como direito social e da escola pública como espaço de produção de conhecimento e emancipação humana.

Externamente, os IFs enfrentam pressões de diferentes atores, desde o Ministério da Educação (MEC) até organizações empresariais que defendem a contrarreforma como uma "modernização necessária", conforme argumentam Mineiro e Lopes (2020). Um dos argumentos mais utilizados é o de que o ensino médio tradicional "não dialoga com os jovens" e precisa ser mais "flexível" e "atrativo", segundo os autores. A insistência em impor a contrarreforma, mesmo diante dessas evidências, revela que o problema não é a qualidade do ensino – em qualquer âmbito do que possa ser definido como qualidade em educação –, mas seu caráter público e emancipatório, que conflita com a lógica mercantilista do capital.

A descaracterização do ensino médio nos IFs também está ligada a um contexto mais amplo de ataques à educação profissional pública. Desde 2016, os institutos sofrem com cortes orçamentários, congelamento de concursos públicos e perseguição política a docentes e pesquisadores críticos ao governo, conforme apontam Mineiro e Lopes (2020). Essa estratégia não é nova: como analisam Mineiro e Lopes (2020), a educação profissional sempre foi um campo de disputa entre projetos antagônicos – de um lado, um projeto democratizante, que a entende como parte da formação integral; de outro, um projeto neoliberal, que a reduz à mera capacitação para o mercado. A contrarreforma do ensino médio, nesse sentido, é a expressão mais recente desse segundo projeto, que busca transformar os IFs em "fábricas de mão de obra barata", desvinculando a formação técnica do desenvolvimento científico e tecnológico autônomo.

Apesar desses desafios, há experiências de resistência criativa nos IFs que merecem destaque. Alguns institutos têm construído alternativas pedagógicas dentro dos limites impostos pela contrarreforma, como a criação de itinerários formativos que mantêm a integração entre

conhecimentos gerais e específicos, ou a organização de projetos interdisciplinares que articulam diferentes áreas do saber conforme será visto como exemplo na próxima seção. Essas experiências ilustram que, mesmo em contextos adversos, é possível preservar os princípios do ensino integrado, desde que haja mobilização coletiva e apoio institucional. No entanto, como alertam Mineiro e Lopes (2020), essas iniciativas são insuficientes sem uma mudança estrutural na política educacional, que só será possível por meio da pressão social e da retomada de um projeto democrático para a educação.

Em síntese, a contrarreforma do ensino médio nos IFs representa um capítulo crucial na disputa pelo sentido da educação brasileira. Seu impacto vai além da reorganização curricular: atinge o cerne do projeto pedagógico dos institutos, que sempre buscaram conciliar excelência acadêmica com inclusão social. As contradições da contrarreforma – entre o discurso da "flexibilidade" e a realidade da fragmentação, entre a retórica da "modernização" e o retrocesso às velhas dicotomias – revelam seu caráter regressivo. A resistência nos IFs, portanto, não é apenas uma defesa de um modelo educacional, mas uma luta pela democratização do conhecimento e pela manutenção da escola pública como espaço de transformação social.

Entre a autonomia e a imposição: uma análise da contrarreforma do Ensino Médio nos Institutos Federais

A contrarreforma do Ensino Médio representou uma mudança significativa na estrutura da educação brasileira, especialmente no que diz respeito à organização curricular e à oferta de itinerários formativos. Nos IFs essa contrarreforma encontrou um terreno fértil de contradições, uma vez que essas instituições, historicamente, se pautam pela oferta do Ensino Médio Integrado, modelo que busca articular formação geral e profissional em uma perspectiva crítica e emancipatória. Como aponta Silva (2022), a implementação da contrarreforma nos IFs revelou-se um processo complexo, marcado por resistências e adaptações parciais, que não necessariamente seguiram a lógica proposta pela legislação. A autora destaca que, embora a contrarreforma tenha sido pensada para atender à demandas mais amplas do sistema educacional, sua aplicação nos IFs gerou tensões entre a proposta original dessas instituições e as novas diretrizes.

Silva (2022) realizou pesquisas em fontes documentais, bibliográficas e empíricas. Conforme destacado no texto, a pesquisa bibliográfica foi conduzida por meio do *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES*, onde foram identificadas produções acadêmicas sobre a

Reforma do Ensino Médio nos Institutos Federais. Além disso, a autora analisou documentos oficiais, como o relatório *Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina*, produzido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e realizou entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores de dois *campi* da Rede Federal: Ifes (Ibatiba/ES) e IFMG (Ponte Nova/MG) (Silva, 2022). Essas abordagens metodológicas permitiram uma análise crítica das contradições e implicações da contrarreforma do Ensino Médio nesse contexto institucional.

Um dos principais impactos da Lei nº 13.415/2017 nos IFs foi a tentativa de adequação dos currículos aos itinerários formativos, o que, em muitos casos, resultou na redução da carga horária de disciplinas fundamentais, como Filosofia e Sociologia. Silva (2022) observa que essa diminuição reflete uma tendência de esvaziamento da formação crítica, privilegiando componentes curriculares alinhados às demandas do mercado de trabalho. Essa mudança, segundo a autora, contraria os princípios do Ensino Médio Integrado, que visa à formação omnilateral do estudante, integrando ciência, cultura e trabalho. A resistência dos docentes, especialmente da área de humanidades, foi um fator determinante para que muitas instituições mantivessem parte de sua estrutura curricular original, ainda que sob pressão para se adequarem à contrarreforma.

A autonomia dos IFs, garantida pela Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desempenhou um papel crucial na forma como a contrarreforma foi recebida e implementada. A referida legislação assegura, em seu artigo 6º, a autonomia administrativa, pedagógica e financeira das instituições, o que permitiu que muitos IFs resistissem à imposição integral dos itinerários formativos previstos na nova legislação do Ensino Médio. No entanto, a autora também aponta que essa resistência não foi uniforme, variando conforme a realidade de cada *campus* e a disposição dos gestores em adotar as mudanças. Em alguns casos, como nos *campi* Ibatiba e Ponte Nova analisados pela autora, a contrarreforma foi parcialmente implementada, com alterações pontuais nos projetos pedagógicos, mas sem a adoção plena dos itinerários

A chegada dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2021, organizados por áreas do conhecimento em vez de disciplinas específicas, foi outro momento emblemático da implementação da contrarreforma nos IFs. Silva (2022) destaca que esses materiais, alinhados à lógica dos itinerários formativos, foram recebidos com desconfiança por muitos docentes, que os enxergaram como uma tentativa de impor a contrarreforma de forma indireta. A autora relata que, em algumas instituições, houve recusa categórica por parte dos professores de humanas em utilizar os novos livros, por considerarem

que eles banalizavam o conteúdo das disciplinas. Essa reação ilustra a tensão entre a proposta da contrarreforma e a identidade pedagógica dos IFs.

A Resolução CNE/CP nº 01/2021, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional e Tecnológica, trouxe novas camadas de complexidade para a implementação da contrarreforma nos IFs. Silva (2022) argumenta que essa resolução, ao sugerir a organização dos cursos por itinerários formativos, representou uma tentativa de alinhar a educação profissional à Lei nº 13.415/2017, mas sem torná-la obrigatória. A autora enfatiza que essa flexibilidade permitiu que os IFs mantivessem sua autonomia, mas também criou uma realidade de incerteza, em que cada instituição precisou definir seu próprio caminho diante das novas diretrizes. Essa falta de uniformidade, segundo a autora, reflete as contradições inerentes à contrarreforma e sua difícil aplicação em um contexto marcado por diversidade e resistência.

As condições de trabalho nos IFs também influenciaram a forma como a contrarreforma foi recebida e implementada. Silva (2022) chama atenção para a sobrecarga de tarefas enfrentada por muitos docentes, especialmente em *campi* avançados, onde o número reduzido de servidores exige a realização de múltiplas funções. A autora destaca que essa realidade limitou a capacidade de discussão e implementação da contrarreforma, já que os profissionais não dispunham de tempo ou energia para se engajar plenamente no processo. Além disso, a falta de formação político-pedagógica específica sobre os princípios dos IFs, apontada pela autora, contribuiu para que muitos docentes se sentissem alheios às mudanças, dificultando a construção de uma resistência organizada.

A dualidade histórica da educação brasileira, que separa formação geral e profissional, ressurgiu com força no contexto da contrarreforma do Ensino Médio. Silva (2022) argumenta que a Lei nº 13.415/2017, ao fragmentar o currículo em itinerários, reforçou essa divisão, indo na contramão do projeto de Ensino Médio Integrado defendido pelos IFs. A autora observa que, enquanto a rede estadual e outras instituições adotaram os itinerários de forma mais acrítica, os IFs buscaram preservar a integração entre teoria e prática, resistindo à lógica reducionista da contrarreforma. Essa resistência, no entanto, não foi suficiente para evitar completamente os impactos negativos, como a perda de carga horária em disciplinas fundamentais.

A perspectiva dos gestores entrevistados por Silva (2022) revela uma preocupação com os rumos da contrarreforma e seus efeitos sobre a identidade dos IFs. Um dos gestores, por exemplo, comparou a Contrarreforma a uma "reforma de casa" que, em vez de melhorar o espaço, o tornou mais restritivo e menos acessível. Essa metáfora ilustra a percepção de que a contrarreforma, longe de avançar, representou um retrocesso em termos de democratização do

conhecimento. A autora ressalta que, para muitos gestores, a implementação plena da contrarreforma significaria abandonar o princípio da politecnia, que orienta a educação profissional nos IFs, em favor de uma formação fragmentada e alinhada às demandas imediatas do mercado.

A produção acadêmica sobre a contrarreforma nos IFs, como analisado por Silva (2022), ainda é incipiente, o que reflete a falta de debate e de engajamento por parte dos profissionais dessas instituições. A autora identificou que, das pesquisas encontradas, nenhuma tratava diretamente da implementação da contrarreforma na Rede Federal, limitando-se a pontuar seus possíveis impactos. Essa lacuna, segundo a autora, reforça a necessidade de maior discussão e formação sobre o tema, de modo a fortalecer a resistência e a identidade dos IFs diante das mudanças impostas pela contrarreforma.

As mudanças nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) após a contrarreforma também merecem destaque. Silva (2022) analisou as alterações nos PPCs dos *campi* Ibatiba e Ponte Nova, constatando que, embora não tenham adotado os itinerários formativos, houve redução na carga horária de disciplinas como Filosofia e Sociologia, enquanto Língua Portuguesa e Matemática tiveram suas cargas aumentadas. Para a autora, essa mudança sinaliza uma tendência de valorização de habilidades instrumentais em detrimento de uma formação crítica, alinhando-se às recomendações de organismos internacionais como o BID. Essa tendência, segundo a autora, representa um risco para a emancipação dos jovens atendidos pelos IFs.

A resistência dos docentes, especialmente da área de humanas, emergiu como um fator central na implementação da contrarreforma. Silva (2022) relata que, em algumas instituições, os professores rejeitaram os novos materiais didáticos e mantiveram práticas pedagógicas alinhadas aos princípios do Ensino Médio Integrado. Essa resistência, no entanto, não foi homogênea, variando conforme a disposição e a conscientização dos profissionais. A autora argumenta que a falta de formação política-pedagógica sobre a identidade dos IFs contribuiu para que muitos docentes se sentissem alienados do processo, dificultando a construção de uma resistência coletiva e organizada.

O documento do Fórum dos Dirigentes de Ensino (FDE/CONIF), citado por Silva (2022), reforçou a necessidade de os IFs manterem sua autonomia e identidade diante da contrarreforma. O documento alertou para os riscos de submeter-se às novas diretrizes sem uma reflexão crítica, o que poderia comprometer a concepção de formação integral defendida pela Rede Federal. A autora destaca que esse posicionamento foi fundamental para orientar a resistência das instituições, mas também evidencia a fragilidade do debate interno sobre o tema, que ainda carece de maior profundidade e engajamento.

Por fim, Silva (2022) conclui que a implementação da Lei nº 13.415/2017 nos IFs foi marcada por contradições e resistências, refletindo a tensão entre a proposta original dessas instituições e as novas diretrizes educacionais. A autora ressalta que, embora a contrarreforma não tenha sido implementada de forma plena, seus efeitos indiretos — como a redução da carga horária de disciplinas diversas disciplinas propedêuticas e a introdução de materiais didáticos alinhados aos itinerários — já são perceptíveis. Para a autora, a manutenção da autonomia dos IFs e o fortalecimento da formação político-pedagógica dos profissionais são essenciais para garantir que essas instituições continuem a oferecer uma educação emancipatória, em contraposição à lógica reducionista da contrarreforma.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi analisar a Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a Emenda Constitucional nº 95/2016 como partes de um projeto neoliberal de reconfiguração da educação pública brasileira, com ênfase nos impactos sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Fundamentado no referencial teórico do materialismo histórico-dialético, o estudo buscou compreender tais medidas como expressões das contradições estruturais do capitalismo, articulando austeridade fiscal e flexibilização curricular como estratégias de precarização do ensino público e de aprofundamento das desigualdades sociais.

Os resultados obtidos confirmam que a contrarreforma promove o esvaziamento da formação humanística, a fragmentação curricular e a transferência de recursos públicos ao setor privado, especialmente nos Institutos Federais, onde ameaça a concepção de ensino médio integrado e omnilateral.

Conclui-se que essas políticas compõem um processo sistemático de desmonte da educação pública, alinhado a interesses mercadológicos e à agenda de desestatização do Estado brasileiro, reafirmando o caráter regressivo das reformas educacionais implementadas no contexto pós-2016.

Os impactos da contrarreforma do Ensino Médio nos IFs são particularmente graves, pois afetam diretamente o princípio do ensino integrado, que busca superar a dualidade histórica entre formação propedêutica e profissional. A fragmentação curricular por meio dos itinerários formativos, a redução da carga horária de disciplinas humanísticas e a introdução do notório saber representam um retrocesso pedagógico e político, reforçando uma lógica excludente que beneficia apenas as elites. Como evidenciado por Silva (2022) a contrarreforma desconsiderou

a trajetória dos IFs, impondo uma visão mercadológica que desvaloriza a formação omnilateral e a integração entre teoria e prática. Essa mudança não apenas empobrece o currículo, mas também ameaça a identidade dessas instituições como espaços de produção de conhecimento e transformação social.

A resistência à contrarreforma, embora significativa, enfrenta desafios estruturais, como a falta de recursos financeiros, a pressão por adequação às diretrizes federais e a dispersão das mobilizações docentes e discentes. A autonomia relativa dos IFs permitiu algumas adaptações criativas, como a manutenção de projetos interdisciplinares, mas não foi suficiente para evitar os efeitos negativos da contrarreforma, como a perda de espaços para reflexão crítica. A ausência de um debate amplo e democrático durante a tramitação da lei, somada à acelerada agenda de implementação, limitou a capacidade de resistência organizada, deixando muitas instituições à mercê.

A EC 95/2016, por sua vez, agravou os problemas já existentes no financiamento da educação, condenando escolas a uma realidade de sucateamento progressivo. O congelamento dos investimentos por 20 anos inviabilizou o cumprimento das metas do PNE, aprofundando desigualdades regionais e sociais. A combinação entre austeridade fiscal e contrarreforma curricular criou um círculo vicioso: sem recursos, as escolas não conseguem implementar os itinerários formativos com qualidade; e, sem qualidade, a contrarreforma serve apenas para justificar ainda mais cortes e parcerias com o setor privado. Essa dinâmica perversa reforça a mercantilização da educação, transformando-a em um serviço a ser negociado no mercado, e não em um direito social.

A crítica à contrarreforma do Ensino Médio e à EC 95 não se limita a questões técnicas ou pedagógicas, mas envolve uma disputa de projetos de sociedade. Enquanto o governo e seus apoiadores defendiam uma educação voltada para a "empregabilidade" e a "flexibilidade", os movimentos sociais e acadêmicos alertavam para os riscos de uma formação aligeirada, que produz trabalhadores adaptáveis, mas não cidadãos críticos. A ênfase em competências mensuráveis, como visto na BNCC, e a desvalorização de disciplinas como Filosofia e Sociologia refletem uma visão instrumental da educação, que ignora seu papel na construção da democracia e da justiça social. Essa visão é especialmente perversa em um país marcado por profundas desigualdades, onde a escola pública ainda é um dos poucos espaços de acesso ao conhecimento e à mobilidade social.

A experiência dos IFs demonstra que é possível construir um modelo educacional alternativo, baseado na integração entre formação geral e profissional, na valorização docente e no compromisso com a inclusão social. No entanto, a resistência a esse modelo por parte de

governos neoliberais revela o temor das elites diante de uma educação verdadeiramente emancipatória. A defesa dos IFs, portanto, não é apenas uma questão institucional, mas uma luta política pela democratização do conhecimento e pela manutenção da educação como um bem público.

As análises de Ortega (2023) e Silva (2022) também destacam o papel ativo dos estudantes e professores na resistência às reformas, seja por meio de ocupações, greves ou debates críticos. Essas mobilizações apontam que, apesar dos ataques, a escola pública continua sendo um espaço de formação política e de contestação. A luta contra a a reformulação do Ensino Médio e a EC 95 deve ser articulada com outras frentes de resistência ao neoliberalismo, como a defesa da saúde pública, dos direitos trabalhistas e da soberania nacional. A educação não pode ser pensada isoladamente, pois está intrinsecamente ligada a um projeto mais amplo de sociedade.

O caso brasileiro não é isolado; insere-se em um contexto global de avanço do neoliberalismo na educação, com reformas similares sendo implementadas em países como Chile, México e Colômbia. Em todos esses casos, o discurso da "modernização" serviu para encobrir processos de privatização e precarização. No entanto, a velocidade e a radicalidade das reformas no Brasil chamam a atenção, evidenciando como o golpe de 2016 foi utilizado para impor uma agenda regressiva sem mediações. A comparação com experiências internacionais reforça a necessidade de uma resistência articulada e internacionalista, capaz de enfrentar os interesses transnacionais do capital.

Por fim, este artigo reforça a urgência de se construírem alternativas à contrarreforma do Ensino Médio e à lógica da austeridade fiscal, pautadas por princípios democráticos e emancipatórios. Tais alternativas devem ser construídas de forma coletiva, com ampla participação de educadores, estudantes, pesquisadores, gestores públicos e movimentos sociais comprometidos com a defesa da escola pública. Sua implementação deve ocorrer por meio de políticas educacionais participativas, debatidas em instâncias democráticas, como conselhos de educação, fóruns e conferências, garantindo que a educação volte a ser tratada como um direito e não como mercadoria.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a morte do Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 653-673, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262>. Acesso em: 07 jun. 2025.

AMORIM, Anna Thércia José Carvalho de. **A implementação da Reforma do Ensino Médio em escolas da rede pública do estado do Tocantins (2017-2022)**. 2024. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2024. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/33706>. Acesso em: 29 set. 2025.

ANFIP – Associação Nacional dos Auditores-Fiscais da Receita Federal do Brasil. **Análise da seguridade social 2014**. Brasília: ANFIP, 2015. Disponível em: <https://www.anfip.org.br/publicacoes/analise-da-seguridade-social-2014/>. Acesso em: 07 jun. 2025.

BIESTA, Gert. **Boa educação na era da mensuração**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808–825, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Psv5yk47BGSXB5DDFXy59TL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Execução orçamentária da União 1995-2014**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/loa/loa>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Percentual de investimento público total em educação em relação ao PIB**. 2015. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-gastoseducao-indicadores_financeiros. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Relatório resumido da execução orçamentária – 2000-2015**. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/-/relatorio-resumido-de-execucao-orcamentaria>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Secretaria do Tesouro Nacional. **Despesa da União por grupo de natureza – 1980 a 2016**. Disponível em: www.tesouro.fazenda.gov.br/-/serie-historicas. Acesso em: 10 mar. 2025.

CARMO, Edivaldo Medeiros do; SELLES, Sandra Escovedo. **“Modos de fazer” elaborados por professores de Biologia como produção de conhecimento escolar**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 269–299, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4706>. Acesso em: 07 jun. 2025.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli; et al. **A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil**. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, 2020. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592020000100208&script=sci_arttext. Acesso em: 07 jun. 2025.

EL PAÍS BRASIL. **A investidores, Temer e Meirelles blindam economia da crise política**. São Paulo: El País, 30 maio 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/30/economia/1496160589_347472.html. Acesso em: 13 jun. 2025.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Ed. Unicamp, 2019. Disponível em: <https://loja.editoraunicamp.com.br/educacao/curriculo-narrativa-pessoal-e-futuro-social-501/p>. Acesso em: 07 jun. 2025.

LATTMAN-WELTMAN, Fernando. **Democracia e revolução tecnológica em tempos de cólera: influência política e midiática e radicalização militante**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM COMUNICAÇÃO E POLÍTICA, 6., 2015, Rio de Janeiro. Anais [...]. Disponível em: <https://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2015/04/GT1-lattman-weltman.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=jV7GDwAAQBAJ>. Acesso em: 07 jun. 2025.

LOPES, Mauro. **As quatro famílias que decidiram derrubar o governo democrático**. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 175-180.

MACEDO, Elizabeth. **Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530–1555, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76632904006.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

MELLO, Cecília Carmanini de. **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, 2020. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/2076ae1e-0faa-4001-9326-4ab30608f067>. Acesso em: 09 jun. 2025.

MIGUEL, Luis Felipe. **A democracia na encruzilhada**. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim (org.). *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10397>. Acesso em: 09 jun. 2025.

MINEIRO, Eliane Cristina Gualberto Melo; LOPES, Frederico Antonio Mineiro. **Processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: das origens da Educação Profissional à criação dos Institutos Federais**. *Revista Labor, Fortaleza*, v. 2, n. 24, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/59661>. Acesso em: 09 jun. 2025.

OLIVEIRA, Tiago Bernardon de. **O golpe de 2016: breve ensaio de história imediata sobre democracia e autoritarismo**. *Historiæ*, Rio Grande, v. 7, n. 2, p. 191-231, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/6726>. Acesso em: 09 jun. 2025.

ORTEGA, André Randazzo. **A implementação da reforma do ensino médio na rede pública do Estado de São Paulo**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/3411b8d9-c1a4-4914-b6fb-b9a853edfd62>. Acesso em: 09 jun. 2025.

PASSOS, Mariana Rezende dos; BAPTISTA, Érica Anita. **Impeachment versus golpe: a disputa de narrativas no contexto político brasileiro de 2016**. Revista Tecnologia e Sociedade, v. 20, n. 2, p. 103-124, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/epitic/article/view/9619>. Acesso em: 09 jun. 2025.

ROVAI, Renato. **Um golpe não é, um golpe vai sendo...** In: ROVAI, Renato (org.). Golpe 16. São Paulo: Publisher Brasil, 2016. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4449067>. Acesso em: 09 jun. 2025.

SILVA, Évelyn Freire da. **A implementação da reforma do ensino médio nos Institutos Federais: tensões e contradições nos campi Ibatiba e Ponte Nova do IFES**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2022. Disponível em: <https://locus.ufv.br/bitstreams/13dabfb2-add3-4a32-8aa2-5a20742aa974/download>. Acesso em: 09 jun. 2025.

SOARES, S. **O ritmo na queda da desigualdade no Brasil é aceitável?** Revista de Economia Política, v. 30, n. 3, p. 364-380, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/WYZkjM34LjKzM9WWt6Xchxn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2025.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: Leya, 2016. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Radiografia-Golpe-Entenda-Como-Enganado/dp/8544104460>. Acesso em: 09 jun. 2025.

TENÓRIO, Jorge. **A resistência de professores tem salvado o ensino brasileiro do caos total**. UOL Notícias, São Paulo, 27 jun. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jeferson-tenorio/2022/06/27/a-resistencia-de-professores-tem-salvado-o-ensino-brasileiro-do-caos-total.htm>. Acesso em: 16 maio 2025.

UOL ECONOMIA. **"É preciso reestabelecer a confiança da sociedade e reorganizar as finanças públicas", diz Fernando Henrique Cardoso em Almoço-Debate LIDE**. São Paulo: UOL, 11 set. 2017. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/pr-newswire/2017/09/11/quote-preciso-reestabelecer-a-confianca-da-sociedade-e-reorganizar-as-financas-publicasquot-diz-fernando-henrique-cardoso-em-almoco-debate-lide.htm> Acesso em: 13 jun. 2025.

VAZQUEZ, D. A. **O plano Temer/Meireles contra o povo: o desmonte social proposto pela PEC 241**. Unifesp, 2016. Disponível em: <https://marxismo21.org/a-pec-241-e-o-desmonte-do-brasil/>. Acesso em: 09 jun. 2025.

RESISTÊNCIAS INTERNAS E EXTERNAS À DESCARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender as formas de resistência institucional e docente à contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), entre os anos de 2017 e 2022, em um campus de um Instituto Federal localizado no leste de Minas Gerais, com foco na disciplina de Biologia. O estudo fundamenta-se na perspectiva histórico-dialética e tem como referencial teórico os aportes de Saviani (2019), Freire (1996) e Bardin (2011), articulados às discussões sobre a dualidade estrutural da educação brasileira e às críticas às reformas neoliberais no campo educacional. A metodologia é qualitativa e compreende duas etapas principais: a análise documental, que abrangeu Planos Político-Pedagógicos (PPCs), resoluções institucionais e normativas como a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e a Lei nº 13.415/2017; e a análise de entrevistas semiestruturadas com uma professora de Biologia, uma pedagoga e um diretor-geral. O material empírico foi tratado segundo os procedimentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), com apoio do software IRAMUTEQ, que possibilitou a realização da análise de similitude lexical e da nuvem de palavras. Os resultados indicam a presença de resistências internas, expressas pela defesa da integração curricular, da autonomia docente e da identidade institucional, e de resistências externas, associadas à rejeição de materiais didáticos e de diretrizes ministeriais. A análise dos documentos institucionais revelou que a estrutura e o projeto pedagógico dos Institutos Federais já contemplam princípios de formação integral, o que fundamenta a não adesão imediata à contrarreforma. Conclui-se que, mesmo diante de pressões normativas, as práticas e discursos produzidos no campus pesquisado reafirmam a função social da escola pública e sua capacidade de resistir à descaracterização do ensino médio proposto.

Palavras-chave: Ensino Médio integrado; Resistência; IRAMUTEQ; educação básica; dualidade.

Abstract

This article aims to understand the forms of institutional and teaching resistance to the High School Counter-Reform (Law No. 13,415/2017) between 2017 and 2022 at a Federal Institute campus located in eastern Minas Gerais, focusing on the subject of Biology. Grounded in the historical-dialectical perspective and drawing on the theoretical contributions of Saviani (2019), Freire (1996), and Bardin (2011), the study is connected to discussions on the structural duality of Brazilian education and critiques of neoliberal reforms in the educational field. The qualitative methodology involved two main stages: document analysis—including Political-Pedagogical Plans (PPCs), institutional resolutions, and legal frameworks such as CNE/CEB Resolution No. 6/2012 and Law No. 13,415/2017—and semi-structured interviews with a Biology teacher, a pedagogue, and a general director. The empirical material was examined

using Bardin's (2011) Content Analysis, supported by IRAMUTEQ software for lexical similarity and word cloud analysis. The results reveal internal resistance, expressed through the defense of curricular integration, teacher autonomy, and institutional identity, as well as external resistance related to the rejection of ministerial guidelines and teaching materials. Institutional documents show that the structure and pedagogical design of the Federal Institutes already reflect principles of comprehensive education, justifying their initial non-adherence to the counter-reform. The study concludes that, despite normative pressures, the practices and discourses produced at the campus reaffirm the public school's social role and its capacity to resist the proposed dismantling of high school education.

Keywords: Integrated High School; Resistance; IRAMUTEQ; Basic Education; Duality.

Introdução

A educação brasileira tem sido, historicamente, um espaço de disputa entre projetos societários antagônicos. A trajetória da formação escolar no Brasil revela a persistência de estruturas excludentes que, mesmo sob novas roupagens discursivas, resistem às propostas emancipadoras e democráticas de educação pública. Como afirmam Souza (2016) e Bittar (2009), a construção do sistema educacional brasileiro foi marcada por uma dualidade estrutural entre formação propedêutica destinadas às elites e educação técnica voltada às classes populares, sendo essa última concebida, por vezes, como ferramenta de contenção social e não como meio de emancipação.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em 2008, por meio da Lei nº 11.892/2008, significou uma ruptura na trajetória histórica do ensino médio técnico ao propor um modelo de ensino médio integrado que articula formação geral e técnica, rompendo com a dicotomia histórica da educação nacional (Pacheco, 2011; Amorim, 2013). Esse projeto, contudo, encontra-se atualmente sob forte ameaça com a implementação da chamada contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que introduz uma lógica curricular fragmentada e mercantilizada, desestruturando o projeto pedagógico dos IFs.

A contrarreforma educacional não constitui um fenômeno isolado, mas parte de um movimento mais amplo de reconfiguração do papel do Estado nas políticas sociais, especialmente após o golpe institucional de 2016 e a implementação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os investimentos sociais por vinte anos (Ortega, 2023). Nesse contexto, os IFs se depararam com a realidade desafiadora de flexibilizar seus currículos, fragmentar sua proposta integrada e adaptar-se às diretrizes de mercado, configurando, em sua égide, uma realidade de descaracterização institucional.

No entanto, é preciso reconhecer que a imposição dessa lógica reformista encontra barreiras significativas, tanto internas quanto externas, nos próprios espaços dos IFs. As resistências expressas por docentes, estudantes, gestores e comunidades escolares têm evidenciado uma disputa ativa pela manutenção de um ensino médio integrado, comprometido com a formação crítica e com os direitos sociais da juventude trabalhadora (Silva, 2022). Tais resistências, longe de serem homogêneas, manifestam-se de maneira contraditória, refletindo as tensões entre o projeto pedagógico originário dos IFs e as imposições legais e administrativas advindas da nova legislação.

Este artigo busca compreender as formas de resistência institucional e docente à contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) no âmbito da disciplina de Biologia em

um campus da rede federal localizado no leste de Minas Gerais. A pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu análise documental — incluindo Planos Político-Pedagógicos, resoluções institucionais e marcos legais como a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 — e entrevistas semiestruturadas com uma professora de Biologia, uma pedagoga e um diretor-geral. Inspirado na perspectiva histórico-dialética, o estudo parte da premissa de que os sujeitos educacionais não são receptores passivos das políticas públicas, mas agentes históricos que atuam, resistem e criam alternativas no interior das instituições (Freire, 1996; Saviani, 2019).

A produção de dados desta pesquisa baseou-se na realização de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de compreender as percepções e resistências em torno da descaracterização do ensino de biologia em decorrência das proposições da contrarreforma do ensino médio no contexto de um *campus* da instituição situado no leste de MG.

As entrevistas foram guiadas por um roteiro semiestruturado, organizado em categorias de perguntas que buscaram orientar a reflexão dos participantes. No caso dos docentes, os blocos temáticos contemplaram as **condições de trabalho**¹⁰ (tempo de atuação, infraestrutura e recursos disponíveis, cursos e turmas atendidas), as **percepções sobre a Reforma do Ensino Médio** (impactos na prática profissional, reuniões de discussão, materiais didáticos recebidos e formas de implementação) e os **efeitos da reforma sobre os estudantes e o ensino médio integrado** (carga horária, qualidade da formação e participação da comunidade escolar).

No roteiro aplicado à equipe gestora e pedagógica, foram priorizadas as **condições de atuação na instituição**, a **implementação da Reforma do Ensino Médio** (definição ou não de itinerários formativos, relação com a iniciativa privada, reuniões e posicionamentos coletivos) e as **particularidades institucionais** que poderiam potencializar ou mitigar os efeitos da contrarreforma. As entrevistas realizadas incluíram, além da professora de biologia do segundo e terceiro anos, a pedagoga responsável pelo acompanhamento do ensino médio e o atual diretor-geral do *campus*, que exerceu o cargo de diretor de ensino no período de 2019 a 2022.

As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma virtual *Google Meet*, com duração média de uma hora, e gravadas mediante autorização prévia dos entrevistados, exclusivamente para fins de transcrição e análise. Todos os participantes receberam cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por e-mail, conforme os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos e submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres

¹⁰ Utilizou-se o negrito para destacar as **categorias analíticas** escolhidas na elaboração das perguntas, com o objetivo de orientar o foco das respostas e facilitar a análise dos dados.

Humanos da UFV. As gravações serão devidamente arquivadas, conforme o compromisso de preservação por cinco anos a partir da data de defesa da dissertação. Para assegurar o anonimato, foram atribuídos nomes fictícios aos entrevistados e a pesquisa somente foi realizada após ser aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal de Viçosa..

O tratamento analítico dos dados seguiu os procedimentos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), contemplando as fases de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. A interpretação dos dados foi orientada pela perspectiva histórico-dialética, permitindo a articulação entre as falas dos sujeitos e as mediações concretas do contexto político-institucional que conforma a realidade dos IFs e ao final utilizou-se o programa estatístico IRAMUTEQ para a realização da análise de similitude lexical e nuvem de palavras.

Além disso, analisam-se as contradições entre os discursos institucionais de adaptação à legislação vigente e as práticas cotidianas que buscam resguardar elementos fundamentais da proposta de ensino médio integrado. Conforme apontado por Moura (2010), a verticalização e a integração curricular nos IFs são dimensões constitutivas de sua identidade institucional, e qualquer tentativa de descaracterizá-las provoca reações defensivas por parte dos atores escolares.

Este artigo tem como objetivo compreender as formas de resistência institucional e docente à contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), com foco na disciplina de Biologia em um campus da rede federal localizado no leste de Minas Gerais. Busca-se mapear e problematizar como essas resistências — sejam elas sutis ou explícitas — se manifestam diante da descaracterização do ensino de Biologia, analisando também seus limites e potencialidades frente ao avanço das reformas neoliberais no campo educacional. A análise busca investigar que, mesmo sob pressões legais e estruturais, persistem práticas e discursos que reafirmam a função social da escola pública e a defesa do ensino médio integrado como projeto educativo emancipador.

Este trabalho se insere em um conjunto de investigações recentes que analisam os efeitos da contrarreforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, em distintas realidades escolares, nas redes estaduais de São Paulo (Ortega, 2023), de Minas Gerais (Silva, 2025) e do Tocantins (Amorim, 2024) e também um estudo sobre IFs em Minas Gerais e no Espírito Santo (Silva, 2022). Ao focar em uma área disciplinar específica, o ensino de biologia, busca-se compreender como a fragmentação curricular afeta o trabalho pedagógico, a organização escolar e a garantia da formação integrada, eixo estruturante do ensino médio nos IFs.

Para a análise dos dados, empregou-se o *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), uma ferramenta consolidada no campo da análise textual assistida por computador. Com base em uma lógica de código aberto e de livre acesso, o IRAMUTEQ permite a realização de diferentes procedimentos estatísticos aplicados a textos, oferecendo, entre suas potencialidades, cinco tipos principais de análise: estatísticas textuais clássicas, identificação de especificidades, elaboração de nuvens de palavras, análise de similitude e Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

A primeira etapa consistiu na transcrição integral das entrevistas previamente codificadas, que foram identificadas por meio dos seguintes marcadores: *Entrevista_1_diretor_geral*, *Entrevista_2_pedagoga* e *Entrevista_3_professora_de_biologia*. Durante essa fase, optou-se pela supressão das perguntas, mantendo-se apenas as respostas, as quais foram referenciadas diretamente às questões formuladas. Também foram removidas informações que diziam respeito à trajetória profissional dos participantes, como tempo de atuação na rede federal, cidade de origem, entre outros dados pessoais. Procedeu-se à uniformização das siglas utilizadas e à revisão ortográfica e gramatical do material, com correções de erros, ajustes de pontuação e eliminação de espaços e sinais gráficos desnecessários, termos sinônimos como “novo ensino médio” e “reforma do ensino médio”, “ciências da natureza” e “ciências naturais”, foram padronizadas com uma única terminologia para a análise a partir do programa IRAMUTEQ.

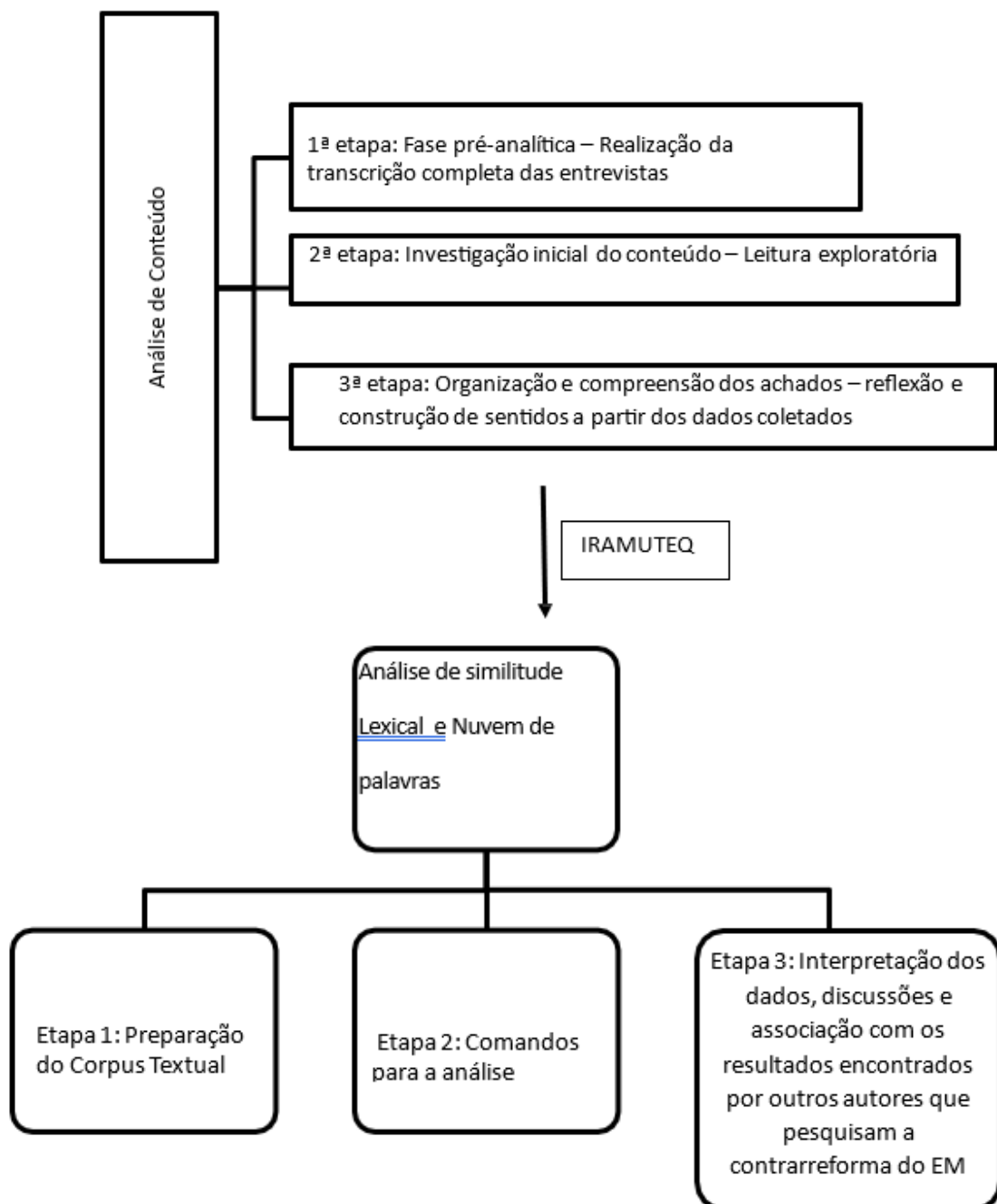
Além disso, palavras-chave compostas foram unificadas por meio do uso de *underlines* (por exemplo: *reforma_do_ensino_médio*, com o objetivo de preservar os sentidos expressos por essas expressões no processamento textual, conforme recomendação metodológica de Pinheiro (2023). Essas alterações são indispensáveis para a adequada leitura e interpretação do corpus pelo IRAMUTEQ. Após essa preparação, foi realizada uma releitura do material, a fim de garantir o máximo aproveitamento lexical possível, considerando que o *software* não possui funcionalidades de verificação ou correção textual.

Finalizado esse processo, o corpus foi transcrito no Bloco de Notas do sistema *Windows* e, em seguida, salvo como arquivo de texto com codificação UTF-8 (Unicode Transformation Format – 8-bit), padrão exigido para a leitura dos dados pelo programa.

Na segunda etapa, deu-se início à execução da análise de similitude lexical e da nuvem de palavras. O IRAMUTEQ realizou a leitura automática do corpus, segmentando-o em Segmentos de Texto (STs), que são agrupados conforme seus respectivos vocabulários. Em seguida, esses segmentos foram organizados em matrizes de contingência, relacionando STs e palavras com base na frequência de ocorrência. Ao final, o programa gera uma relação de

palavras que se interconectam, cuja intensidade de incidência está diretamente relacionada ao tamanho da fonte de cada palavra e ao tamanho das arestas que as une, no caso da análise de similitude.

Figura 1 – Caminhos percorridos na análise dos dados qualitativos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ressalta-se que, embora o IRAMUTEQ seja uma ferramenta comum em estudos de análise textual e de discurso, neste trabalho seu uso esteve a serviço da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), auxiliando na categorização e identificação de núcleos de sentido a partir da frequência e coocorrência lexical.

O artigo se divide nas seguintes seções: o ensino de biologia frente à contrarreforma do Ensino Médio: percepções da professora; o ensino técnico integrado como itinerário formativo: posicionamentos institucionais; pressões institucionais e resistências locais à implementação da contrarreforma; discussões internas e envolvimento do *campus* na contrarreforma do Ensino Médio; os livros didáticos e a resistência ao material imposto pela contrarreforma; impactos percebidos da contrarreforma na prática docente e na autonomia do professor; a nuvem de palavras e a análise de similitude lexical e considerações finais.

O ensino de biologia frente à contrarreforma do Ensino Médio: percepções da professora

As mudanças introduzidas pela contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) suscitaram diversas reações entre os profissionais da educação. No caso da professora de biologia, a proposta gerou resistências especialmente em razão de sua forma de implementação e dos impactos sobre a prática docente. Com atuação no *campus* desde 2013 e experiência em diferentes níveis de ensino, a professora relatou que ministra as disciplinas de biologia no segundo e terceiro anos do ensino médio, além de atuar no ensino superior.

A docente entrevistada, identificada neste estudo como *Professora Dayse*, possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Minas Gerais, especialização em Biologia Geral pela Universidade Federal de Lavras e mestrado profissional em Meio Ambiente e Sustentabilidade pelo Centro Universitário de Caratinga. Além das atividades em sala de aula, tem trajetória vinculada a projetos de pesquisa e extensão que articulam ensino de ciências, meio ambiente e práticas educativas. Sua experiência acumulada ao longo de mais de uma década no Instituto Federal a coloca em posição de analisar criticamente as implicações da contrarreforma do Ensino Médio sobre a formação dos estudantes. Informações relativas à idade, autodeclaração racial/étnica e condição socioeconômica não constam de registros públicos, não tendo sido objeto de coleta nesta pesquisa, em respeito à confidencialidade.

Um dos principais pontos de tensão relatados refere-se à superficialidade dos materiais didáticos enviados por meio do PNLD, em que todas as obras encontravam-se inseridas no contexto da contrarreforma. A docente destacou que tais livros não atendiam às necessidades do corpo discente da instituição, considerando as exigências de exames como o ENEM e o perfil dos estudantes dos IFs:

Nós avaliamos que não valeria a pena. Os livros eram muito superficiais. Então, a gente [os professores] preferiu trabalhar com nossos projetos, materiais, e utilizar outros livros que são mais aprofundados, principalmente porque nossos alunos são cobrados com um conhecimento mais aprofundado, né? (Professora: Dayse).

Além da inadequação dos materiais, a proposta de integração das disciplinas das Ciências da Natureza – como física, química e biologia – em um único componente curricular, sem planejamento conjunto e sem formação adequada, foi criticada. A docente apontou que tal exigência pressupõe um domínio técnico que extrapola sua formação e compromete a qualidade do ensino. Essa mudança está vinculada à contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que flexibilizou o currículo e instituiu os itinerários formativos, agrupando as disciplinas em áreas do conhecimento.

Não é errado conhecer outras disciplinas das ciências, mas o ideal seria eu trabalhar em conjunto com professores de química e física, cada um na sua especialidade. Para ensinar física corretamente, eu precisaria de uma formação completa na área, não apenas um treinamento. Por exemplo: explicar as transformações de um corpo em queda livre exigiria cálculos físicos complexos que vão além da minha formação em biologia.

Estudei o básico de física e química na graduação, mas não o suficiente para ensinar esses conteúdos. Por isso, apesar de aderir ou não ao novo ensino médio, proponho projetos integrados, como sobre o *Aedes aegypti*, onde eu trabalho a parte biológica, um colega de química fica com as reações químicas e outro de geografia com o clima. Assim mantemos a qualidade, cada um no que sabe.

A reforma quer que um professor assuma várias disciplinas, mas se eu quisesse ensinar Física ou Química, teria feito esses cursos. Minha escolha foi biologia. A integração deve vir da colaboração entre especialistas, não de sobrecarregar um único professor com matérias que não domina (Professora: Dayse).

A exigência de que um único professor ministre conteúdos de áreas distintas para as quais não possui formação específica configura um processo de precarização do ensino, pois compromete a qualidade do trabalho pedagógico, fragiliza a aprendizagem dos estudantes e reduz a profundidade com que os conteúdos são abordados. Esse modelo intensifica a sobrecarga docente, amplia responsabilidades sem oferecer a devida formação continuada ou condições de trabalho adequadas e desvaloriza a profissão ao tratar o professor como um agente polivalente, capaz de assumir diferentes disciplinas sem o devido respaldo técnico e pedagógico. Além disso, essa prática desloca o foco da integração curricular – que deveria ocorrer por meio da cooperação entre especialistas – para uma lógica de redução de custos e de

flexibilização do trabalho, alinhada a políticas educacionais que priorizam eficiência administrativa em detrimento da qualidade educacional (Ortega, 2023; Silva, 2022).

A professora Dayse reconhece a importância da interdisciplinaridade, mas defende que essa deve ocorrer por meio de projetos integrados, em colaboração com docentes de outras áreas, e não pela sobreposição de funções entre professores de disciplinas distintas. Como exemplo, mencionou um projeto interdisciplinar idealizado por ela, que articula conteúdos de biologia, química e geografia, mantendo, no entanto, o respeito à especificidade de cada área:

Eu até propus um projeto – ainda não coloquei em prática – com relação a isso, onde eu trabalho a questão das doenças transmitidas pelo *Aedes aegypti* [...] com base na Química. [...] A gente consegue integrar, cada um trabalhando no seu quadrado, sem precisar de eu assumir o papel do outro. (Professora: Dayse).

No que diz respeito à estrutura institucional, a professora reconheceu que a instituição dispõe de condições que favorecem a manutenção de um ensino de qualidade, o que contribui para minimizar os impactos da contrarreforma. Segundo ela, os estudantes da instituição desenvolvem autonomia, protagonismo e engajamento por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, elementos que já conferem sentido à aprendizagem:

A estrutura do Instituto nos permite minimizar os impactos da reforma. Já trabalhamos com itinerários formativos que vão além do proposto no Novo Ensino Médio. Nossos resultados mostram o engajamento dos alunos: muitos têm um desempenho superior no ensino superior, e aqueles que ingressam diretamente no mercado de trabalho também se destacam profissionalmente.

Isso se deve à nossa metodologia, que integra extensão, pesquisa e projetos de ensino. Os alunos desenvolvem autonomia, visão crítica e capacidade de articular diferentes conhecimentos. Eles saem do Instituto com uma formação mais ampla do que a oferecida por outras escolas. A forma como conduzimos o ensino permite que os estudantes conectem as disciplinas naturalmente, sem imposições, desenvolvendo uma visão de mundo diferenciada. (Professora: Dayse).

Por fim, ao refletir sobre a possível implementação das mudanças propostas pela reforma, a professora destacou que o modelo defendido pelo Novo Ensino Médio poderia comprometer não apenas a especificidade do ensino da biologia, mas também a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, que é marca dos IFs. “Ficaria muito difícil essa integração. E da forma que eles queriam, era praticamente impossível entrar na área de um outro que eu não teria conhecimento para [...]” (Professora: Dayse).

As falas da professora evidenciam uma resistência fundamentada, não apenas pela defesa da carga horária da disciplina, mas principalmente pela preocupação com a qualidade da formação dos estudantes. A imposição de novos formatos, sem diálogo ou formação adequada, é percebida como desrespeitosa e tecnocrática, desconsiderando a complexidade do trabalho docente e a realidade institucional da Rede Federal.

O ensino técnico integrado como itinerário formativo: posicionamentos institucionais

Um dos principais argumentos mobilizados pelo *campus* no qual a pesquisa foi realizada para não implementar imediatamente as diretrizes da contrarreforma do Ensino Médio foi o entendimento de que a instituição já contemplava, em sua estrutura, os princípios dos itinerários formativos, especialmente no que diz respeito à formação técnica e profissional.

A pedagoga entrevistada relatou que não houve, até 2022, qualquer adesão aos novos itinerários propostos pela contrarreforma, justamente por entender que os cursos técnicos integrados já contemplavam o que passava a ser exigido: “Nossa oferta é de curso técnico integrado, que combina formação profissional e propedêutica. Estamos amparados na Resolução nº 6/2012 do CNE (que estabelece as diretrizes da educação profissional técnica) de não precisar implantar o modelo proposto entre 2017 e 2022” (Pedagoga Júlia).

Para ela, os IFs assumiram uma posição cautelosa frente à contrarreforma, pois reconheciam que sua estrutura institucional e seus currículos integrados já realizavam, na prática, a articulação entre formação geral e formação profissional, ainda que com desafios. A entrevistada também associou a proposta do Novo Ensino Médio a experiências passadas, como a implementação da Lei nº 5.692/1971, que impunha uma profissionalização compulsória ao ensino médio. Em sua avaliação, o novo modelo trazia traços semelhantes, porém com uma roupagem distinta: “*De forma bem grosseira, eu diria que é quase um repeteco da Lei nº 5.692. Claro que com outros termos e outra configuração, mas, no fundo, dizia que ‘o ensino médio tem que ser obrigatoriamente profissionalizante’*” (Pedagoga Júlia).

Ainda sobre a associação entre a contrarreforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017 e a Lei nº 5.692/1971 - a pedagoga afirmou:

A atual reforma me remete à Lei 5.692/1971, que tornou o segundo grau obrigatoriamente profissionalizante. Na prática, poucas escolas podiam oferecer variedade de cursos - na minha cidade, só havia Magistério ou Técnico em Contabilidade. Esse modelo fracassou e foi modificado em 1982.

A nova proposta repete erros do passado. Em cidades pequenas, como se ofereceria itinerários diversificados como Ciências da Natureza? Na realidade, acaba por restringir as áreas com mais professores disponíveis, como humanas.

Nos Institutos Federais, já funcionamos como um itinerário formativo completo. Nossa estrutura de cursos técnicos integrados atende plenamente aos objetivos da reforma, por isso não aderimos imediatamente, pois estamos amparados na resolução 06 de 2012. A previsão é discutir ajustes em 2025, mas mantendo nossa essência (Pedagoga Júlia).

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, instituiu uma das reformas educacionais de maior alcance no Brasil durante o regime civil-militar. Voltada à reorganização do ensino de 1º e 2º graus, a legislação introduziu a obrigatoriedade da formação profissional no antigo ensino médio, com o objetivo de integrar a educação geral à preparação para o trabalho (Oliveira, 2020). O texto legal foi construído a partir de princípios como integração vertical e horizontal dos níveis de ensino, continuidade-terminalidade, flexibilidade curricular, racionalização administrativa e implantação gradual. Segundo Oliveira (2020), esses princípios foram concebidos em consonância com os planos de desenvolvimento econômico vigentes à época, buscando maior articulação entre a estrutura educacional e as demandas do mercado de trabalho.

A reforma de 1971 também promoveu alterações na estrutura curricular das escolas, estabelecendo que a educação de 2º grau passasse a ter um perfil técnico-profissional comum a todos os estudantes. Conforme descrito por Oliveira (2020), a proposta previa que essa profissionalização ocorresse de maneira integrada ao ensino regular e fosse implementada progressivamente nas redes públicas e privadas. O autor aponta que a formulação e a execução da Lei nº 5.692/1971 estiveram vinculadas a estudos técnicos desenvolvidos por órgãos governamentais e a um planejamento centralizado, com ênfase na ampliação do acesso à educação e na formação para o mundo do trabalho. Essa legislação permaneceu em vigor até a promulgação da Lei nº 7.044/1982, que alterou a obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio e possibilitou reorganizações curriculares distintas nos sistemas de ensino.

O Diretor-Geral do *campus*, por sua vez, reforçou essa mesma leitura. Com ampla experiência na área pedagógica e tendo estado à frente da Diretoria de Ensino entre 2018 e 2023, ele afirmou que os cursos técnicos integrados já eram reconhecidos como o “quinto itinerário formativo” previsto pela nova legislação. Assim, a instituição não viu necessidade imediata de reestruturar seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Segundo o entrevistado

A proposta do Novo Ensino Médio, como surgiu no governo Temer, gerou discussões tensas na Rede Federal. Muitos entendiam que, por natureza, já ofertávamos um quinto eixo formativo: a formação técnica e profissional. Algumas legislações e leituras defendiam que nossa estrutura já contemplava a nova legislação. Por isso, não houve, de imediato, grandes impactos ou necessidade de reformular os PPCs, pois já oferecíamos esse quinto eixo (Diretor Guilherme).

Esse entendimento também se refletiu na ausência de reconfigurações curriculares expressivas, bem como na manutenção da carga horária total dos cursos, que seguia superior ao mínimo exigido pela nova legislação. Nesse sentido ele explica

Nossos cursos ainda têm, em média, 3.750 horas ao longo de três anos. Em 2025, vamos discutir como atualizar nossos PPCs, algo que já era necessário. O novo modelo do

ensino médio, se não me engano, prevê entre 3.000 e 3.200 horas, então teremos que pensar em estratégias para uma possível redução (Diretor Guilherme).

A fala do diretor-geral — que também atua como professor de química na instituição — sinaliza que a própria robustez institucional, expressa na infraestrutura disponível, no corpo docente qualificado e nas práticas pedagógicas interdisciplinares, foi compreendida como um elemento de resistência às imposições externas. Essa resistência, no entanto, não se baseou na negação das mudanças, mas na convicção de que a estrutura existente já ofertava um modelo educacional mais alinhado à proposta idealizada pela contrarreforma nos moldes de 2017 a 2022, versão foco desta pesquisa. Ao comentar sua experiência docente, o diretor destacou:

Eu vejo que nós, que estamos na Rede Federal de Ensino, temos uma grande vantagem em relação às redes municipal e, principalmente, estadual. Isso se deve, principalmente, à nossa estrutura física e de pessoal mais robusta. Temos professores com dedicação exclusiva, altamente capacitados, e isso nos permite, de forma natural, trazer conteúdos atualizados e integrados. No nosso caso, por exemplo, conseguimos apresentar a Química de forma aplicada ao curso técnico, o que já é uma prática comum (Diretor Guilherme).

A pedagoga também reforçou essa leitura ao afirmar que, para além da legalidade, a instituição sustentava uma concepção de integração entre as áreas de conhecimento que não se confundia com simples justaposição ou aglutinação curricular: Segundo ela:

“Entendemos que, embora na prática não seja tão simples, integração é diferente de justaposição ou aglutinação. [...] Eu não tenho que somar carga horária da disciplina de formação profissional com a da formação propedêutica” (Pedagoga Júlia).

Apesar desta pesquisa ter um enfoque nos acontecimentos ocorridos durante os anos de implementação da primeira versão da contrarreforma do ensino médio (2017 a 2022), ambos os gestores indicaram, contudo, que o ano de 2025 foi definido como marco para a reavaliação curricular. A intenção, segundo eles, é revisar os PPCs, independentemente da imposição de políticas externas, para melhor atender às necessidades contemporâneas dos estudantes e professores. Essa decisão institucional mostra que, embora resistente à adesão imediata, o *campus* não se recusa a refletir sobre suas práticas, tampouco se isenta do debate educacional em curso.

Pressões institucionais e resistências locais à implementação da contrarreforma

A imposição de mudanças estruturais nas políticas educacionais brasileiras, especialmente aquelas associadas à contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), foi acompanhada por diferentes formas de pressão e resistência nos diversos níveis de gestão

(Silva, 2020). Contudo, na realidade enfrentada pelo *campus* pesquisado, os entrevistados afirmaram de maneira unânime que não sofreram pressões institucionais diretas, seja da Reitoria, do MEC ou de outras instâncias governamentais.

A pedagoga entrevistada foi categórica ao afirmar que não houve coerção ou obrigatoriedade na adesão à contrarreforma, destacando, inclusive, o respeito e a autonomia conferidos historicamente aos IFs pelo Governo Federal:

Nunca nos sentimos pressionados pelo MEC ou por qualquer instância administrativa. Os Institutos Federais mantêm um diálogo respeitoso e de mão dupla com os órgãos centrais, longe de qualquer imposição unilateral. Desde a criação dos IFs, participei de encontros em Brasília (tanto quando estava no [...] quanto após vir para o [...]) e sempre houve essa relação de parceria. No *campus* [...], mantemos essa mesma autonomia - não recebemos pressão da reitoria ou da direção local para implementar mudanças contra nossa vontade (Pedagoga Júlia).

Essa leitura é corroborada pelo diretor, que reforçou a inexistência de pressões formais, mas apontou que a principal fonte de tensão institucional foi a distribuição de materiais didáticos já estruturados nos moldes do Novo Ensino Médio. Segundo ele, a chegada desses livros forçava o *campus* a tomar decisões urgentes e operacionais:

[...] não sofremos pressão direta para implementar a reforma. O principal desafio veio com o recebimento de materiais didáticos no novo formato, o que nos colocou diante de um dilema: adotar esses materiais ou desenvolver nossos próprios conteúdos. A segunda opção representaria um esforço significativo, pois exigiria que cada professor criasse seu material. Chegamos a debater a produção de um material unificado para toda a Rede Federal, elaborado coletivamente por nossos docentes, mas essa proposta ainda está em discussão (Diretor Guilherme).

Nesse contexto, embora o *campus* não tenha sofrido imposições diretas, o encaminhamento de livros didáticos organizados a partir de em áreas do conhecimento e com metodologias alinhadas à nova estrutura curricular representou uma forma indireta de indução à adesão, o que exigiu posicionamento crítico e ações internas de resistência.

A professora entrevistada também compartilhou esse entendimento, destacando que o posicionamento contrário à contrarreforma resultou de uma resistência coletiva da comunidade docente, e não de determinações da gestão local ou da reitoria. Segundo ela:

Tivemos conhecimento da reforma principalmente através das discussões internas no Instituto e do sindicato. Houve um momento em que nós, professores e instituição, chegamos a nos manifestar contra a proposta. Não se trata de uma rejeição total, pois nesse caso teríamos simplesmente recusado a implementar. Mas optamos por não adotar o modelo exatamente como foi proposto, mantendo nossa forma de trabalho que consideramos mais adequada (Professora Dayse).

Questionada sobre a manifestação, a docente informou não haver registros formais, por ter se tratar de uma “manifestação pequena e dentro dos muros da escola”. A mesma docente relatou que, apesar de não haver registros, no auge do debate sobre a contrarreforma, os

professores do *campus* realizaram uma manifestação interna explicando aos alunos os motivos da resistência. Ainda que de maneira discreta, essa mobilização representou o engajamento político-pedagógico dos educadores. A professora explica que

Realizamos algumas conversas com os alunos e, em 2017, organizamos uma manifestação interna no campus contra a implementação do Novo Ensino Médio. Foi um ato restrito ao âmbito institucional, dentro dos muros do campus, onde explicamos nossa posição aos estudantes. A manifestação não ultrapassou os limites do Instituto, mantendo-se como uma expressão local de nosso posicionamento. [...] . Foi um pouco da resistência da maioria dos professores que deu uma esfriada neste processo. Se todos abajassem a cabeça e tivessem aceitado, ia passar (Professora Dayse).

Apesar da ausência de registros de tais acontecimentos, ao realizar uma busca no site do *campus*, foi localizado o registro de uma manifestação intitulada “abraço pela educação”, ocorrida em 13 de maio de 2019, época de vigência da contrarreforma do Ensino Médio, cuja pauta foi o corte de recursos orçamentários da instituição. Segundo a instituição, a manifestação promoveu um gesto simbólico de apoio à comunidade escolar e à valorização da educação pública.

Ao analisar as falas dos três entrevistados, observa-se que a resistência do *campus* pesquisado não se sustentou apenas na estrutura legal e institucional que o eximia, pelo menos nas interpretações locais, da adesão compulsória, mas também na consistência coletiva da comunidade acadêmica em preservar a qualidade da formação técnica integrada. Assim, as pressões que chegaram ao *campus* não foram assumidas como ordens superiores, mas como desafios interpretados e rebatidos com base na autonomia pedagógica e na tradição institucional da Rede Federal.

Discussões internas e envolvimento do *campus* na contrarreforma do Ensino Médio

Um dos aspectos que evidenciam a forma como o *campus* pesquisado reagiu às mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio está relacionado ao nível de envolvimento institucional nas discussões internas sobre a contrarreforma. As entrevistas apontam que, embora o tema tenha sido tangenciado em reuniões e grupos de trabalho, não houve deliberações formais nem espaços específicos de escuta, planejamento ou tomada de decisão coletiva voltados exclusivamente à implementação da contrarreforma no período pretendido entre 2017 e 2022.

A pedagoga entrevistada destacou que o tema apareceu de forma periférica em encontros regulares do setor pedagógico, mas nunca foi o foco de reuniões intencionais. Segundo ela:

Realizamos reuniões pedagógicas periódicas conforme exigido pelo regimento – no mínimo uma por semestre, mas frequentemente mais. Nessas ocasiões, temas como adaptação de ementas e carga horária eram discutidos, e o Novo Ensino Médio eventualmente surgia como ponto tangencial.

No entanto, nunca houve uma reunião dedicada exclusivamente ao tema. A partir de 2025, planejamos promover discussões específicas sobre a reforma, não com o intuito de implementá-la, mas para uma reflexão aprofundada sobre seus impactos e possíveis adaptações à nossa realidade institucional (Pedagoga Júlia).

Ela reconhece que a pauta “*Novo Ensino Médio*” esteve presente de maneira difusa nas discussões internas, mas ressalta que o *campus* optou por uma postura de espera e observação, principalmente devido às constantes instabilidades políticas no período de 2017 a 2022. Essa instabilidade se acentuou com a ascensão de um governo de orientação liberal-conservadora, a partir do impeachment de 2016 e da posse de Michel Temer, que promoveu reformas estruturais – como a própria Lei nº 13.415/2017 – alinhadas a interesses do mercado e à flexibilização das políticas públicas, como aponta Duarte et al. (2020). Em seguida, a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro em 2018 marcou a ascensão da extrema direita ao poder, com um discurso fortemente ideológico, centralização das decisões no Executivo e mudanças frequentes nas diretrizes do MEC (Duarte et al., 2020). Tal contexto gerou incertezas sobre a continuidade das políticas educacionais, levando parte dos gestores escolares a considerar o Novo Ensino Médio como uma medida potencialmente transitória, sem garantias de estabilidade normativa ou de permanência no longo prazo. De acordo com a pedagoga entrevistada:

Optamos por aguardar o que viria. Era um período de transição de governo - havia saído a Dilma, estava chegando o Temer -, e sabíamos que ele estava em um mandato-tampão. Não sabíamos o que viria depois, mas tínhamos certeza de que haveria impacto na proposta. O ministro Mendonça não conseguiu fazer as articulações que pretendia. Veja que a proposta ficou de 2017 até 2022 se arrastando, sem contar os dois anos de pandemia que mudaram tudo. Nesse contexto, voltamos nosso olhar para a Resolução nº 6/2012, que nos dava suporte. Essa resolução nos amparava, permitindo que nossos cursos técnicos integrados fossem considerados como itinerário formativo completo (Pedagoga Júlia).

O diretor do *campus* também mencionou que poucas reuniões específicas foram realizadas e que o tema gerava divisões entre os docentes. Em sua fala, reforça que não houve consenso entre os professores sobre uma possível reorganização curricular, e que a estrutura da instituição, com colegiados por curso, dificulta alterações centralizadas:

No campus, realizamos poucas reuniões específicas sobre o tema, que é bastante polêmico para nós. Alguns poucos professores defendiam mudanças para um formato mais integrado, como unificar física, química e biologia em Ciências da Natureza, ou juntar filosofia, sociologia e história.

Porém, a maioria preferiu manter as disciplinas como estavam, fazendo a integração através de projetos interdisciplinares. Além disso, cada curso aqui tem seu próprio colegiado para discutir mudanças nos PPCs, o que torna nosso processo diferente das escolas estaduais e municipais. Por esses motivos, não avançamos com uma implementação imediata da reforma. Optamos por nosso modelo próprio de integração, que já vem funcionando bem na prática (Diretor Guilherme).

A professora de biologia confirma a ausência de discussões aprofundadas e relata que as conversas sobre a contrarreforma ocorreram de forma informal, entre colegas, sem articulação institucional: “Não tivemos [discussão aprofundada], e se teve, eu não participei. [...] Houve algumas discussões com os professores de cada área [...] mas não foi aquele ‘furor’ todo, não” (Professora Dayse).

O relato da docente evidencia também que os grupos por área de conhecimento chegaram a se reunir pontualmente, mas sem estabelecer diretrizes comuns ou decisões práticas. Em sua fala, destaca-se o fato de que a resistência da maioria dos docentes impediu avanços em qualquer sentido de adesão. Ela explica que: “Foi um pouco da resistência da maioria dos professores que deu uma esfriada neste processo. Se todos abaixassem a cabeça e tivessem aceitado, ia passar” (Professora Dayse).

Com base nas entrevistas, é possível afirmar que a instituição pesquisada adotou uma estratégia de resistência passiva à contrarreforma do ensino médio, entendida aqui como a recusa em implementar mudanças estruturais por meio de uma postura deliberada de não mobilização institucional. Esse tipo de resistência não se caracteriza por ações de confronto direto ou manifestações públicas, mas por uma inércia estratégica, na qual se aguarda a evolução da realidade política e normativa antes de adotar medidas concretas (JusBrasil, 2025).

Tal postura foi sustentada por interpretações da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, documento normativo do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado pela Câmara de Educação Básica (CEB), que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Durante os anos de 2017 a 2020, esse marco regulatório orientou o entendimento de que os cursos técnicos integrados da Rede Federal já atendiam, em essência, aos princípios formativos defendidos pela contrarreforma, o que justificava a não adesão imediata às mudanças propostas. Ainda que essa resolução tenha sido posteriormente revogada pela Resolução CNE/CP nº 1/2021, os sujeitos institucionais entrevistados compreenderam essa nova normativa como uma reorganização formal que, em linhas gerais, reafirmava as diretrizes pedagógicas anteriormente estabelecidas. Nesse sentido, a manutenção da estrutura organizacional e curricular do *campus* não se deu por desconhecimento da legislação vigente, mas por uma interpretação crítica e situada do contexto normativo que antecedeu e acompanhou os primeiros movimentos de implementação da contrarreforma.

Os livros didáticos e a resistência ao material imposto pela contrarreforma

A introdução de novos livros didáticos, já estruturados com base nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, representou uma das formas mais concretas de tentativa de implementação da contrarreforma no *campus* pesquisado da instituição. Os entrevistados, no entanto, demonstraram percepções críticas em relação a esse material, rejeitando sua adoção por considerarem que os conteúdos apresentados eram superficiais e inadequados para a proposta pedagógica do *campus*.

A professora de biologia foi a mais enfática ao apontar a fragilidade dos livros enviados. Segundo ela, os conteúdos oferecidos pelos novos materiais não dialogavam com o perfil dos estudantes da instituição, tampouco com os objetivos pedagógicos dos cursos técnicos integrados, que exigem aprofundamento conceitual, a saber, o dito perfil dos estudantes está relacionado com alto desempenho medidos em exames de seleção para ingresso ao ensino superior:

Quanto aos materiais didáticos, optamos por não adotar os livros enviados para a reforma. Avaliamos as obras propostas, mas as consideramos muito superficiais para nossas necessidades pedagógicas.

Decidimos manter nossos próprios materiais e projetos, complementando com livros mais aprofundados. Essa escolha se justifica especialmente pela exigência de um conhecimento mais sólido que temos com nossos alunos, que precisam estar preparados para desafios acadêmicos e profissionais mais complexos (Professora Dayse).

O posicionamento da professora não se limita a uma preferência por determinados livros, mas revela uma crítica consistente à lógica de reorganização curricular promovida pela contrarreforma do ensino médio, especialmente no que diz respeito à redução da carga horária destinada às disciplinas da formação geral. Tal “enxugamento” se refere à diminuição do tempo dedicado às áreas do conhecimento, como biologia, química, física, sociologia e filosofia, em razão da introdução dos itinerários formativos e de componentes eletivos. Ao relatar a substituição dos materiais oficiais por projetos interdisciplinares, como o que aborda o mosquito transmissor da dengue, ou a substituição de bibliografias mais densas como os livros anteriores a contrarreforma, que abordavam isoladamente cada uma das disciplinas curriculares, a docente evidencia uma postura de resistência ativa, pautada na defesa da qualidade da formação integral e da autonomia docente frente às orientações centralizadas do Estado.

A adoção de livros didáticos vinculados aos itinerários formativos da contrarreforma, conforme alertado por outros pesquisadores (Ortega, 2023; Silva, 2022), tende a reduzir o currículo à operacionalização de competências genéricas, esvaziando o potencial crítico do

ensino. No caso da biologia, essa superficialização dos conteúdos compromete a compreensão dos processos científicos, das discussões éticas e ambientais, e da articulação entre ciência e sociedade — dimensões essenciais para a formação integral dos estudantes. Ao recusar esse modelo, a professora reafirma a função social da escola pública como espaço de produção de conhecimento e de formação crítica.

Essa decisão pedagógica também explicita um projeto institucional alinhado aos princípios da Rede Federal: a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; o compromisso com a formação cidadã; e o respeito à complexidade das áreas do saber (Amorim, 2013). Recusar o material enviado pelo MEC foi, nesse sentido, uma forma de afirmar a identidade institucional deste educandário e a sua capacidade de construir práticas pedagógicas próprias, enraizadas nas demandas locais, nos interesses formativos dos estudantes e nas concepções dos docentes.

Dessa forma, a crítica da professora aos livros didáticos enviados pela política contrarreformista não é apenas uma discordância técnica, mas uma afirmação de um projeto de educação emancipadora, centrado no conhecimento como direito e na escola como espaço de resistência aos processos de mercantilização da educação.

Para a docente, o uso dos livros indicados pelo MEC comprometeria a formação dos estudantes, sobretudo daqueles que almejam ingressar no ensino superior. A superficialidade dos textos, combinada à proposta de integração de conteúdo sem formação específica para isso, foi vista como um retrocesso: “O material que foi enviado para a gente não tem [profundidade]. [...] O correto seria a proposta onde os professores se integrassem, cada um trabalhando no seu quadrado, sem precisar de eu assumir o papel do outro” (Professora Dayse).

A pedagoga também relatou que houve envio de livros adaptados, mas destacou que o *campus* manteve sua prática tradicional de seleção, priorizando os materiais distribuídos pelo PNLD, organizados por disciplina:

A gente sempre recebe. As editoras nos assediam. Temos uma prática muito cuidadosa, na qual as editoras fazem contato (apenas) com a biblioteca e, depois, encaminham os livros aos docentes. Então, aquele movimento de as editoras estarem diretamente em contato com os docentes não ocorre. Recebemos, sim, alguns livros, mas mantemos até hoje livros distintos: de Química, de Física e de biologia (Pedagoga Júlia).

Ela explicou que as editoras costumam enviar os materiais inicialmente para a biblioteca, que depois repassa aos docentes para avaliação. Contudo, mesmo havendo esse trâmite, não houve adesão ao novo formato de livros interdisciplinares propostos para o Novo Ensino Médio, com isso, o *campus* optou por não alterar a estrutura didática vigente.

O diretor, por sua vez, ressaltou que a chegada dos novos materiais causou apreensão entre os professores e foi um dos principais fatores que reacenderam o debate sobre a contrarreforma. A escolha por não adotar os livros reformulados representou uma das formas mais Explícitas de resistência institucional:

Inicialmente, entendíamos que a legislação não exigia nossa adequação imediata à reforma. Porém, quando recebemos os novos materiais didáticos já alinhados ao Novo Ensino Médio, percebemos a necessidade de discutir o tema mais profundamente. A situação se tornou ainda mais relevante no final de 2023, com a chegada da nova versão da reforma - que chamamos com certo humor de 'novo novo ensino médio'. Foi quando passamos a tratar o assunto com a seriedade necessária, iniciando um processo de análise mais cuidadosa dessas mudanças (Diretor Guilherme).

Diante disso, as entrevistas indicam que a rejeição aos livros didáticos reformulados se deu não apenas pela estrutura dos materiais, mas também pela defesa da autonomia docente e pela preocupação com a qualidade da formação oferecida aos estudantes. O corpo docente do *campus* optou por manter seus próprios referenciais didáticos, por vezes complementando-os com livros anteriores a contrarreforma e projetos interdisciplinares concebidos internamente, respeitando os limites da formação de cada professor.

Essa decisão revela uma concepção pedagógica, que valoriza a coerência entre os materiais didáticos e os objetivos formativos do IFs. Ao recusar os livros impostos pela contrarreforma, a instituição reafirmou sua identidade educacional, baseada na especialização disciplinar, na profundidade conceitual e na integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Impactos percebidos da contrarreforma na prática docente e na autonomia do professor

Entre os efeitos da contrarreforma do Ensino Médio, os impactos sobre a autonomia docente e a organização do trabalho pedagógico foram apontados com preocupação pelos profissionais entrevistados. Para a professora de biologia, a proposta da contrarreforma impunha um modelo de integração forçada entre áreas do conhecimento, sem oferecer a devida formação ou condições estruturais, o que acabava por desrespeitar os limites da formação de cada docente:

Essa política não me parece adequada no momento atual, pois nos força a sair da nossa zona de conforto sem sequer consultar se temos interesse em nos aprofundar em outras áreas como física ou química.

A questão é: e se eu não quiser me dedicar a esses conteúdos? Escolhi ser professora de biologia exatamente porque é essa minha área de interesse e especialização. Se meu desejo fosse lecionar química ou física, teria seguido essas formações desde o início. Creio que você, como biólogo, compreende perfeitamente essa posição (Professora Dayse).

A crítica central da professora recai sobre a tentativa, presente na proposta da contrarreforma, de transformar o professor em um agente polivalente, ou seja, alguém capaz de lecionar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, independentemente de sua formação específica. Segundo a docente, essa concepção desconsidera a necessidade de domínio técnico e didático próprio de cada disciplina, comprometendo a qualidade do ensino e fragilizando a identidade profissional do professor. Para ela, a interdisciplinaridade, defendida como um dos pilares do Novo Ensino Médio, não deve ser confundida com a mera diluição das disciplinas em componentes genéricos. Ao contrário, ela entende que a integração entre saberes exige planejamento conjunto, diálogo entre docentes de diferentes áreas e ações pedagógicas articuladas, respeitando as especificidades de cada campo do conhecimento. A sobreposição de papéis, imposta por currículos excessivamente flexibilizados e pela escassez de recursos humanos, acaba, segundo a entrevistada, esvaziando o sentido da interdisciplinaridade e sobrecarregando os professores. De acordo com a professora:

Impor essa mudança de forma abrupta é inviável. A abordagem mais adequada, na minha visão, seria promover uma integração real entre os professores das diferentes disciplinas. Dessa forma, alcançaríamos os objetivos da reforma de maneira orgânica e respeitando as especificidades de cada área do conhecimento (Professora Dayse).

Sobre esse aspecto, o diretor do *campus* compartilha dessa percepção ao afirmar que, embora alguns docentes tenham se interessado por modelos mais integradores, a maioria se mostrou contrária à reestruturação disciplinar imposta pela contrarreforma. Para ele, a proposta era pouco viável na prática, pois não considerava a complexidade da organização curricular nos IFs:

As discussões no campus começaram com uma análise detalhada da proposta da reforma. Dois pontos principais causaram preocupação: a redução da carga horária e a integração de conteúdos que, na prática, mostrou-se inviável para nossa realidade pedagógica. [...] Essa avaliação coletiva foi decisiva para que o campus assumisse uma posição contrária à implementação imediata da reforma (Diretor Guilherme).

Ainda segundo o diretor, os professores demonstraram receio diante da possibilidade de perda de carga horária e da exigência de adaptação a um novo formato sem que houvesse preparação para tal. Ele identificou, inclusive, que parte das resistências vinha de um certo "apego ao conteúdo", uma visão ainda bastante disciplinar e conteudista entre alguns docentes:

Alguns docentes precisam mesmo rever esse apego ao conteúdo, essa ideia de que só importa aquilo que está previsto na ementa da disciplina. A gente está falando da Rede Federal, mas quando olhamos para a realidade da rede estadual, a situação é ainda mais complexa. Porque ali, quando o professor perde aula, perde salário — e isso impacta diretamente no poder aquisitivo. Vira uma bola de neve para os educadores (Diretor Guilherme).

A pedagoga também observou essas reações divergentes entre os professores. Destacou que muitos docentes se sentiram ameaçados pela possibilidade de diminuição da carga horária

ou de esvaziamento do conteúdo específico de suas disciplinas. Além disso, apontou que há uma dificuldade histórica dos professores em lidar com o redimensionamento da própria atuação em sala de aula. Ela explica que:

As reações dos professores foram bastante variadas. Alguns se mostraram entusiasmados com a novidade em si - há sempre quem se interesse automaticamente por qualquer mudança. Outros, porém, reagiram com forte resistência, movidos pelo medo natural que o novo costuma despertar.

Houve casos mais extremos de docentes que entraram em verdadeiro pânico: 'Como vou ministrar todo o conteúdo com menos horas de aula?' Essa preocupação com a redução da carga horária foi particularmente marcante entre os professores mais experientes, que já tinham uma rotina pedagógica estabelecida (Pedagoga Júlia).

A entrevistada reconheceu que o comportamento apresentado pelos professores está relacionado a um perfil ainda enciclopedista do professor brasileiro, que tende a transmitir todo o conteúdo aprendido na própria formação, mesmo que isso não seja necessariamente adequado ao nível de ensino em que atua. Para ela:

É um processo natural: quanto mais me especializo em minha disciplina, mais me apaixono por ela. O domínio do conteúdo transforma o que antes era um campo de incertezas em um território familiar, onde me movimento com segurança.

No entanto, esse mesmo domínio pode criar uma distorção de percepção. O que para mim se tornou claro e simples, para o aluno muitas vezes ainda é complexo e cheio de nuances.

Essa disparidade não é exclusividade nossa - é um desafio universal do ensino, que observei em todas as instituições por onde passei ao longo da carreira. Faz parte intrínseca do processo de ensinar e aprender (Pedagoga Júlia).

A análise das falas revela que a proposta da contrarreforma foi percebida como uma ameaça à identidade profissional docente. O modelo defendido pela política contrarreformista não apenas desconsiderou as especificidades da formação dos professores, como também tentou padronizar práticas em um contexto institucional que valoriza a autonomia, a pesquisa e a extensão como parte indissociável do processo educativo.

Os três entrevistados expressam, em diferentes níveis, a compreensão de que a proposta de contrarreforma desestrutura a prática docente ao impor reorganizações curriculares e didáticas sem escuta, sem diálogo e sem apoio formativo. A ausência de processos de formação continuada, de orientações claras e de participação democrática nos processos decisórios é apontada como um dos principais entraves à adesão à contrarreforma.

Autonomia institucional e a resistência de outros *campi* do Instituto Federal frente à contrarreforma do ensino médio

A análise dos dados coletados neste estudo encontra ressonância em experiências descritas por Heeren e Silva (2019), que investigaram o posicionamento de diferentes IFs diante

da promulgação da Lei nº 13.415/2017. Os autores destacam que, ao contrário das redes estaduais, submetidas com maior rigor às exigências de reorganização curricular, diversos *campi* dos IFs optaram por não implementar de forma imediata os dispositivos da contrarreforma. Tal escolha, segundo Heeren e Silva (2019), decorre da interpretação normativa de que a Lei nº 13.415/17, ao alterar apenas os dispositivos relacionados ao ensino médio propedêutico na LDB, não revogou nem modificou os dispositivos que regulamentam a EPTNM, mantidos pela Seção IV-A da mesma lei.

Nesse contexto, Heeren e Silva (2019) apontam que muitos *campi* da Rede Federal sustentaram, com base na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que seus cursos integrados já atendiam aos princípios de formação integral, interdisciplinaridade e articulação entre ensino médio e formação técnica, o que dispensaria uma reestruturação curricular imediata. Para os autores, esse entendimento permitiu que os IFs mantivessem sua política interna de ensino, alinhada à legislação anterior à contrarreforma, utilizando como fundamento a autonomia administrativa e pedagógica conferida pela Lei nº 11.892/2008.

Os autores enfatizam que essa autonomia possibilita aos IFs a elaboração de normativas próprias, desde que compatíveis com os objetivos institucionais definidos em sua legislação de criação. Como ressaltam, os Institutos, na condição de autarquias federais, estão sujeitos à fiscalização do Estado, mas detêm prerrogativas que lhes permitem, por exemplo, definir suas matrizes curriculares, desde que em consonância com as diretrizes nacionais da EPTNM (Heeren e Silva, 2019). Essa condição foi utilizada pela rede federal para justificar a não adesão ao modelo dos itinerários formativos, especialmente àqueles que propõem a separação entre formação geral e técnica.

A pesquisa de Heeren e Silva (2019) também aponta que, em diferentes unidades da Rede Federal, os órgãos colegiados internos – como os Conselhos de *Campus* e os Núcleos Docentes Estruturantes – tiveram papel central na análise da proposta da contrarreforma e na decisão pela manutenção do modelo de ensino integrado utilizado anteriormente à proposta do Novo Ensino Médio. Segundo os autores os IFs reafirmavam a centralidade do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, elementos fundantes da EPTNM e ausentes no novo modelo legal.

Ainda conforme o artigo 6.º da mesma resolução [CNE/CEB nº 6/2012], os princípios da EPTNM, visando à formação integral do estudante, compreendem, entre outros, assumir o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, a interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica [...] (Heeren e Silva, 2019, p. 10).

Ainda conforme Heeren e Silva (2019), os limites da adesão à contrarreforma também foram determinados pela articulação institucional com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), que, por sua vez, manteve orientações baseadas na Resolução nº 6/2012. Os autores argumentam que essa instância do MEC atua como mediadora entre os IFs e o CNE, o que favoreceu a manutenção de diretrizes específicas para os cursos técnicos integrados durante o período de vigência da contrarreforma.

Heeren e Silva (2019) destacam que a atuação dos IFs diante da contrarreforma não foi homogênea. Em alguns *campi*, houve maior abertura ao debate e, em outros, posicionamentos mais cautelosos, marcados pela ausência de deliberação explícita ou pelo adiamento das decisões para revisões futuras dos PPCs, fato que converge com os resultados encontrados nesta pesquisa. Não obstante, a pesquisa de Heeren e Silva (2019) também demonstra que a autonomia institucional, aliada a uma base legal própria e consolidada, foi elemento decisivo para que os IFs estabelecessem ritmos distintos de aproximação, rejeição ou reinterpretação da contrarreforma do Ensino Médio.

Já a pesquisa de Silva (2022) amplia o horizonte interpretativo sobre a forma como diferentes *campi* dos IFs vêm enfrentando a implementação da Lei nº 13.415/2017. Ao analisar os *campi* Ifes/Ibatiba (ES) e IFMG/Ponte Nova (MG), a autora identificou que, apesar das pressões normativas e simbólicas da política contrarreformista, a contrarreforma do Ensino Médio não foi plenamente implementada em nenhuma das unidades estudadas.

Outro aspecto importante trazido pela autora refere-se à chegada, em 2021, dos livros didáticos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à nova organização curricular do ensino médio. Embora os materiais tenham sido enviados pelo PNLDD, sua adoção não foi automática. Gestores e docentes relataram desconforto com a fragmentação do conhecimento presente nas obras e com a descontextualização dos conteúdos frente à realidade dos cursos integrados, fato que também converge para os resultados desta pesquisa. Para Silva (2022), a presença desses livros, embora não tenha resultado em reformulações imediatas dos currículos, atuou como dispositivo de pressão simbólica, sinalizando as expectativas do MEC quanto à aderência da Rede Federal à nova política. No entanto, a ausência de coerção direta e a capacidade deliberativa dos *campi* analisados impediram que a adoção dos materiais representasse uma submissão direta à contrarreforma.

A pesquisa de Silva (2022) também evidencia a centralidade da autonomia institucional como vetor organizador das decisões locais. Em ambos os *campi*, as decisões relativas à contrarreforma foram objeto de debate nos espaços colegiados, que optaram por manter os currículos anteriores à contrarreforma. Essa autonomia, como enfatiza Silva (2022), é

respaldada legalmente pela condição dos IFs como autarquias federais, criadas pela Lei nº 11.892/2008, com prerrogativas específicas de autogestão didático-pedagógica. “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” (Silva, 2022, p. 42).

Nesse sentido, a autora argumenta que a resistência observada nas unidades analisadas não pode ser compreendida como simples descumprimento de diretrizes nacionais, mas como exercício legítimo da capacidade institucional de interpretar, aplicar ou relativizar normas em consonância com sua missão legal e com os princípios pedagógicos que estruturam seus projetos educativos.

Silva (2022) destaca, ainda, que a resistência à contrarreforma também se manifesta nos discursos e compreensões dos sujeitos entrevistados. Professores e gestores relataram preocupações quanto à desvalorização da formação técnica, à redução da carga horária de disciplinas específicas e à tentativa de adaptação do ensino médio aos interesses do mercado de trabalho em detrimento de uma formação crítica e cidadã. Essas inquietações revelam uma leitura crítica do projeto contrarreformista, visto por muitos como instrumento de aprofundamento das desigualdades educacionais. Em suas falas, os sujeitos entrevistados por essa autora evidenciam que a proposta do ensino médio integrado atende de maneira mais coerente às necessidades formativas dos estudantes e aos princípios constitutivos da Rede Federal, reafirmando a pertinência de sua preservação diante das mudanças em curso.

Por fim, este artigo contribui para a compreensão de que os IFs não representam uma massa homogênea diante das políticas educacionais. Como observa Silva (2022), ainda que vinculados à mesma legislação e à mesma estrutura sistêmica, os *campi* da Rede Federal operam com graus distintos de adesão, resistência e interpretação das políticas, o que evidencia o papel das condições locais, das lideranças institucionais e das culturas pedagógicas na mediação das contrarreformas. Ao documentar as decisões, tensões e práticas dos *campi* Ibatiba (ES) e Ponte Nova (MG), a autora evidencia como a autonomia pode ser mobilizada estrategicamente para proteger projetos formativos que se distanciam da lógica fragmentadora da contrarreforma do ensino médio.

Contrastes federativos na contrarreforma do Ensino Médio: a implementação nas redes estaduais

A experiência de implementação da contrarreforma do ensino médio nas redes estaduais de ensino apresenta importantes contrastes em relação à realidade dos IFs. Enquanto na Rede Federal a aplicação das mudanças previstas na Lei nº 13.415/2017 foi, em muitos casos, adiada ou reinterpretada à luz de normativas internas e específicas da EPTNM, as redes estaduais adotaram medidas diretas de reestruturação curricular, impulsionadas por diretrizes ministeriais e acordos firmados entre governos estaduais e organismos privados. Segundo Cássio e Goulart (2022), o primeiro semestre de 2022 marcou o início efetivo da implementação da contrarreforma na maior parte dos estados brasileiros, revelando um processo centralizado de tomada de decisões que limitou a participação de comunidades escolares e demais sujeitos educacionais.

As estratégias adotadas pelos estados para atender às exigências da nova legislação variaram em suas formas, mas apresentaram pontos em comum, como a priorização de modelos de ensino baseados em “itinerários formativos” e a ampliação da carga horária escolar. De acordo com Ortega (2022), um dos principais desafios enfrentados pelas escolas estaduais foi a reorganização do currículo em função da demanda por diversificação de percursos formativos, o que, em contextos de infraestrutura limitada e carência de profissionais, resultou na redução da oferta efetiva de opções para os estudantes. Em municípios com apenas uma escola de ensino médio, por exemplo, a proposta de escolha entre itinerários mostrou-se difícil de ser operacionalizada, levando à concentração em áreas de conhecimento com maior disponibilidade de docentes, como as ciências humanas.

Outro ponto destacado pelas pesquisas refere-se ao papel de atores privados na implementação da contrarreforma nas redes estaduais. Cássio e Goulart (2022) apontam que fundações empresariais e institutos ligados ao setor financeiro atuaram como formuladores, consultores e executores da política em diversas unidades da federação. Essa participação ocorreu por meio de parcerias com secretarias estaduais, contribuindo para a produção de materiais didáticos, a formação de professores e o acompanhamento das ações institucionais. Ainda que tais colaborações tenham sido formalmente justificadas pela necessidade de apoio técnico, os autores observam que esse arranjo contribuiu para o afastamento dos profissionais da educação das instâncias de planejamento pedagógico e curricular.

Em vários estados, a implementação da contrarreforma também implicou o uso de plataformas digitais e parcerias com entidades do setor privado para o desenvolvimento dos componentes curriculares. Cássio e Goulart (2022) observam que esses arranjos, embora viabilizados por meio de convênios com fundações empresariais, acabaram por transferir parte das decisões pedagógicas para atores externos à escola, alterando as dinâmicas de gestão do

currículo. Essa mediação externa, segundo os autores, comprometeu a autonomia pedagógica das instituições escolares e a relação direta entre professores e estudantes na construção do conhecimento. Além disso, os limites de infraestrutura tecnológica, a desigualdade de acesso à internet e a heterogeneidade das competências digitais entre os profissionais também foram apontados pelos autores como fatores que dificultaram a efetivação das mudanças propostas.

A análise do processo nas redes estaduais revela, ainda, a incidência de desigualdades no acesso à formação prevista pela contrarreforma. Os dados reunidos por Ortega (2023) indicam que estudantes de regiões mais vulneráveis enfrentaram maiores dificuldades para acompanhar as mudanças propostas, seja pela limitação dos recursos disponíveis, seja pela ausência de políticas de permanência escolar adequadas à nova organização curricular. Nessa realidade, a promessa de ampliação da jornada e de qualificação profissional nem sempre se concretizou de maneira equitativa, resultando, em muitos casos, na precarização do ensino médio ofertado em escolas públicas, especialmente nas periferias urbanas e zonas rurais.

A análise das experiências estaduais mostra que a forma como a contrarreforma foi implementada resultou em transformações profundas na organização das escolas, especialmente no que diz respeito à gestão do tempo, dos conteúdos e do trabalho docente. A ampliação da carga horária mínima para 1.000 horas anuais e a exigência de organização por áreas de conhecimento e itinerários formativos impuseram mudanças na estrutura das grades curriculares, muitas vezes sem tempo hábil ou infraestrutura adequada para sua execução. Segundo Ortega (2023), esse processo gerou sobrecarga de trabalho para os docentes, que passaram a atuar de forma mais polivalente, assumindo componentes novos ou reorganizados sob nomenclaturas diferenciadas, nem sempre compatíveis com suas formações específicas. Essa reorganização curricular também exigiu a criação de novos materiais didáticos e estratégias pedagógicas, muitas vezes elaboradas sem ampla participação da comunidade escolar.

Além disso, os relatos colhidos por Ortega (2023) revelam uma percepção recorrente entre os profissionais da educação de que as mudanças foram conduzidas de maneira verticalizada, com pouco espaço para consulta ou deliberação coletiva. Em muitas escolas, os professores tiveram que se adaptar a novas diretrizes curriculares em curto espaço de tempo, o que impactou diretamente na qualidade da mediação pedagógica. A ausência de políticas específicas de formação continuada para a implementação dos novos componentes curriculares também foi identificada como uma fragilidade do processo, resultando em insegurança profissional e dificuldades na articulação entre os conteúdos previstos nos itinerários e os objetivos formativos dos estudantes.

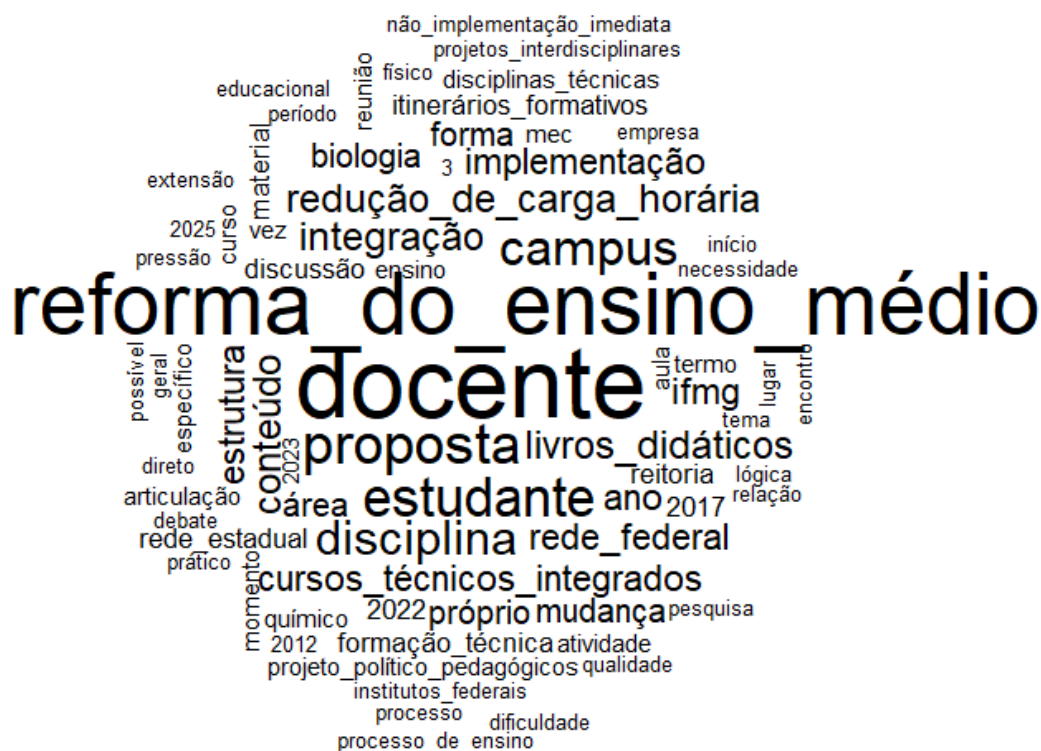
Por sua vez, Cássio e Goulart (2022) chamam atenção para o descompasso entre o discurso oficial da contrarreforma e suas consequências práticas nos territórios escolares no âmbito das escolas estaduais no Brasil. Embora a proposta tenha sido apresentada como uma estratégia de flexibilização e protagonismo juvenil, a escassez de professores habilitados para determinadas áreas, aliada à limitação estrutural de muitas redes estaduais, levou à oferta concentrada de itinerários com menor demanda logística, como os voltados às ciências humanas e à preparação para o mundo do trabalho. Esse fenômeno limitou efetivamente a possibilidade de escolha dos estudantes e aprofundou desigualdades pré-existentes, sobretudo nas regiões periféricas ou com menor investimento público. Assim, a promessa de personalização do percurso escolar se esvaziou em diversas realidades concretas.

Portanto, ao comparar a dinâmica de implementação da contrarreforma nas redes estaduais com o contexto da Rede Federal, observa-se que os processos ocorreram sob ritmos e diretrizes bastante distintos. Enquanto os IFs, em muitos casos, optaram por protelar sua adesão, reinterpretando os dispositivos da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e da Lei nº 13.415/2017 com base em normativas específicas e em sua autonomia institucional, as redes estaduais vivenciaram um processo de adequação imediato, com forte indução por parte dos órgãos centrais e parcerias externas. Essa diferença de abordagem permitiu que os IFs mantivessem, por mais tempo, seus currículos integrados e modelos pedagógicos consolidados, enquanto as escolas estaduais tiveram que reorganizar suas práticas.

A nuvem de palavras e a análise de similitude lexical

Com base na análise qualitativa realizada a partir das entrevistas com a professora de biologia, o diretor-geral e a pedagoga de um *campus* da instituição, e empregando o *software* IRAMUTEQ para a geração de uma nuvem de palavras, é possível aprofundar a interpretação dos dados empíricos e trazer à tona aspectos centrais da resistência à contrarreforma do ensino médio nos IF, sobretudo no *campus* analisado. A nuvem de palavras constitui, assim, um importante artefato de visualização e síntese que contribui para a compreensão da frequência e centralidade dos termos mobilizados nas falas dos entrevistados.

Figura 2 – A nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pelo autor.

A figura gerada pelo IRAMUTEQ evidencia, de forma contundente, a centralidade do termo “reforma do ensino médio”, que aparece com destaque absoluto no centro da nuvem. Isso corrobora o papel dessa temática como eixo articulador das falas e das preocupações dos sujeitos entrevistados. A elevada incidência desse termo revela que a contrarreforma não apenas impactou as dimensões institucionais e pedagógicas, mas também se configurou como elemento estruturante das discussões locais, sendo constantemente retomada nas entrevistas em diferentes contextos: seja na rejeição ao novo modelo, na crítica aos materiais didáticos ou na defesa da autonomia docente.

Outro termo de grande relevância na nuvem é “docente”, o que indica que as falas giraram em torno das experiências, resistências e percepções dos professores. Essa proeminência aponta para a centralidade do trabalho docente no enfrentamento das mudanças impostas pela contrarreforma, especialmente no que tange à sobrecarga, à perda de autonomia e à exigência de atuação em áreas para as quais não houve formação específica. A resistência docente, nesse sentido, assume contornos tanto pedagógicos quanto políticos, ao se opor a um projeto que desconsidera a complexidade e a especificidade da prática profissional dos professores da Rede Federal.

Destaca-se também o termo “estudante”, evidenciado na preocupação recorrente dos sujeitos da pesquisa com os impactos da contrarreforma sobre a formação discente. A qualidade da aprendizagem, a preparação para exames externos, como o ENEM, e o desenvolvimento da autonomia intelectual e cidadã foram apontados como elementos comprometidos pela superficialização curricular proposta pela contrarreforma. A presença marcante desse termo na nuvem reflete, portanto, a compreensão dos entrevistados de que a luta contra a contrarreforma é também, e sobretudo, uma defesa do direito dos estudantes.

Palavras como “redução de carga horária”, “disciplinas”, “integração”, “estrutura”, “livros didáticos”, “campus” e “rede federal” também aparecem com destaque e fornecem pistas sobre os temas recorrentes nos depoimentos. A “redução de carga horária” esteve associada, nas entrevistas, à preocupação com o empobrecimento dos conteúdos e à dificuldade de desenvolvimento de projetos interdisciplinares consistentes. A “integração”, por sua vez, foi debatida sob diferentes óticas: enquanto a proposta ministerial foi criticada por forçar uma integração artificial entre áreas do conhecimento, os entrevistados do *campus* defenderam modelos de integração planejados e colaborativos, com base na especificidade de cada área.

O termo “livros didáticos” evidencia outra camada da resistência: a recusa em adotar os materiais enviados pelo MEC, considerados inadequados para os objetivos formativos dos cursos técnicos integrados. Essa recusa não foi apenas técnica, mas ideológica, pois simbolizou a rejeição a uma lógica educacional padronizada e empobrecida. Os entrevistados relataram que optaram por manter os livros didáticos antigos do PNLD e utilizar materiais próprios, elaborados coletivamente, de modo que respeitassem os fundamentos teórico-metodológicos que entendem como necessários para o desenvolvimento de seus trabalhos.

A menção expressiva a “*campus*” e “rede federal” reforça o caráter institucional da resistência analisada. Os sujeitos entrevistados reconhecem que a estrutura e o modelo de funcionamento dos IFs – baseados na robustez de infraestrutura, na qualificação acadêmica de seus profissionais, na verticalização do ensino, na integração entre teoria e prática e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – já realizavam, na prática, os princípios que a contrarreforma pretendia impor de forma superficial e descontextualizada. Essa percepção embasou a decisão de não aderir imediatamente à nova legislação, optando-se por manter os PPCs vigentes até que houvesse maior clareza e estabilidade político-normativa.

Importa ainda destacar a presença de termos como “proposta”, “mudança”, “implementação”, “projeto político pedagógico” e “formação técnica”, que reafirmam o lugar de disputa curricular e política que o campo educacional tem assumido no contexto da contrarreforma. A análise da nuvem de palavras, nesse sentido, permite compreender que os

discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa não estão circunscritos à técnica ou à gestão, mas sim, inscrevem-se em um campo de resistência política à lógica neoliberal de educação.

Na nuvem de palavras gerada a partir das entrevistas, observa-se a presença dos termos “químico” e “físico” com destaque relativo, o que, à primeira vista, poderia remeter à abordagem de fenômenos naturais, como propriedades da matéria ou forças físicas. No entanto, é importante esclarecer que esses termos, no contexto das falas analisadas, referem-se às disciplinas escolares de química e física, frequentemente mencionadas em conjunto com a biologia no debate sobre a integração das Ciências da Natureza. A substituição das formas originais “química” e “física” por “químico” e “físico” decorre do dicionário interno do IRAMUTEQ, que, ao padronizar os vocábulos do corpus textual, aplica um processo de lematização que tende a converter palavras para formas canônicas consideradas mais gerais ou frequentes, muitas vezes ignorando seu uso contextual. Assim, ao identificar “química” e “física” como substantivos femininos comumente associados a áreas do saber, o programa interpretou essas ocorrências como adjetivos ou substantivos masculinos relacionados a fenômenos científicos, como “processo físico” ou “elemento químico”, alterando, de forma automática, o artigo ou sufixo. Essa limitação técnica do *software* reforça a necessidade de uma leitura crítica e contextualizada da nuvem de palavras, especialmente em pesquisas que envolvem campos disciplinares específicos, como o ensino de biologia, cuja centralidade na presente investigação exige atenção especial às formas de representação das áreas que a compõem.

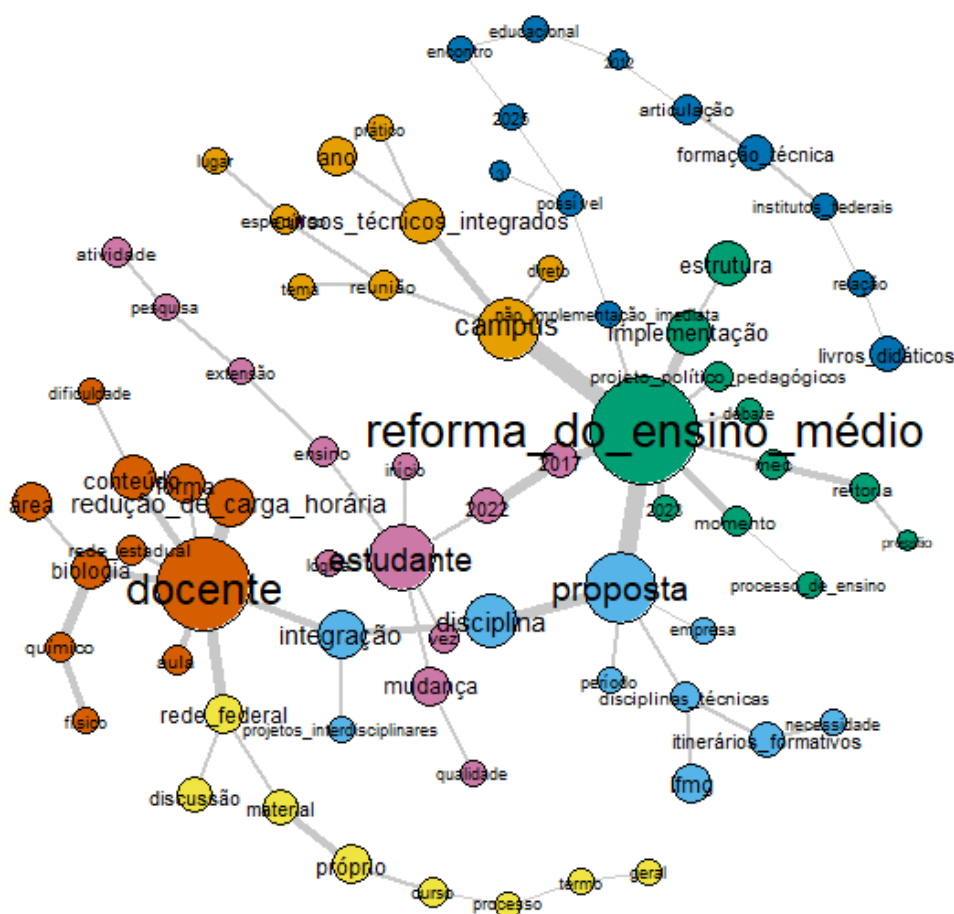
Por fim, ao utilizar a nuvem de palavras como ferramenta de análise, reforça-se a tese de que a contrarreforma do ensino médio provocou reações de resistência ativas e passivas dentro da Rede Federal, em especial no *campus* analisado. Essas reações não foram homogêneas nem automáticas, mas construídas a partir da experiência, da reflexão crítica e da defesa de um projeto educacional emancipador. A nuvem sintetiza, visualmente, essa densidade política e pedagógica que perpassa os discursos dos entrevistados, funcionando como um índice gráfico das tensões vividas no interior da escola pública frente às imposições das contrarreformas educacionais contemporâneas.

Esse conjunto de evidências corrobora a hipótese de que, mesmo diante de uma realidade de intensas pressões legais e administrativas, ainda existem margens de autonomia e resistência nos IFs. A nuvem de palavras, ao evidenciar os focos discursivos mais intensos, torna-se, portanto, um recurso metodológico potente para identificar os sentidos predominantes atribuídos à contrarreforma, os sujeitos que se mobilizam em torno dela e os pilares

institucionais que sustentam a não adesão à lógica fragmentadora e mercantilista da contrarreforma.

A análise de similitude lexical realizada com o auxílio do *software* IRAMUTEQ complementa e aprofunda os achados da nuvem de palavras, permitindo visualizar não apenas os termos mais frequentes no corpus textual, mas também as conexões e relações de coocorrência entre eles. Essa análise oferece um mapeamento gráfico das palavras que aparecem próximas umas das outras nos Segmentos de Texto (STs), ou seja, aquelas que compartilham um mesmo campo discursivo nas falas dos entrevistados. A estrutura resultante é apresentada em forma de rede semântica, em que cada nó (círculo) representa uma palavra e cada aresta (linha) indica a força da associação lexical entre os termos. A espessura das arestas reflete o grau de conexão: quanto mais espessa a linha, maior a frequência com que os termos aparecem juntos. Já o tamanho dos nós e das palavras corresponde à frequência de cada termo no corpus, quanto maior o termo e o círculo que o envolve, mais recorrente ele é nas entrevistas.

Figura 3 – A análise de similitude lexical



Fonte: elaborado pelo autor.

No centro da rede encontra-se a expressão “reforma do ensino médio”, que se destaca pelo tamanho da palavra e pela espessura das conexões que a unem a diversos outros nós. Essa posição central evidencia o caráter estruturante desse tema nas falas dos sujeitos entrevistados. Trata-se do núcleo discursivo a partir do qual se irradiam as demais categorias temáticas, o que demonstra que toda a discussão sobre currículo, docência, estudantes, estrutura institucional e políticas educacionais gravita em torno das implicações da contrarreforma. As fortes conexões dessa expressão com termos como “proposta”, “implementação”, “disciplina”, “docente” e “*campus*” indicam que a contrarreforma foi compreendida de forma articulada e concreta, a partir de seus efeitos sobre os sujeitos e os espaços escolares.

O termo “docente”, à esquerda da figura, aparece em um nó de grande dimensão e em uma coloração distinta (laranja), indicando tanto sua frequência significativa quanto sua forte conexão com temas correlatos. Dentre os termos mais proximamente ligados a “docente” estão “redução de carga horária”, “conteúdo”, “biologia”, “químico”, “físico” e “estudante”, revelando a centralidade das preocupações relacionadas ao trabalho docente, à perda de especificidade disciplinar e ao empobrecimento curricular provocado pela proposta contrarreformista. Como discutido anteriormente, termos como “químico” e “físico” representam, na verdade, as disciplinas química e física, mas foram convertidos pelo dicionário interno do IRAMUTEQ em suas formas lematizadas, o que exige uma leitura crítica por parte do pesquisador.

Outro grupo de nós de destaque é o relacionado à palavra “proposta”, que está fortemente conectada à “reforma do ensino médio” e à “disciplina”. A presença de termos como “mudança”, “disciplina”, “integração” e “projetos interdisciplinares” em torno de “proposta” sugere que os sujeitos compreendem a contrarreforma não apenas como uma medida normativa, mas como uma tentativa concreta de reconfiguração curricular e pedagógica, que ameaça a organização disciplinar vigente e desafia os modelos de integração até então praticados no *campus*. Essa rede também evidencia as tensões entre a proposta imposta e as práticas pedagógicas autônomas, que já incorporavam a interdisciplinaridade de forma planejada e contextualizada.

A palavra “estudante”, conectada tanto a “docente” quanto a “disciplina” e “integração”, aparece como elo entre os efeitos da contrarreforma sobre o trabalho pedagógico e os impactos percebidos na formação discente. Essa posição evidencia que a preocupação com os estudantes não está dissociada das condições de ensino e da estrutura dos cursos, mas é parte integrante do debate sobre a qualidade da formação e a função social dos IFs. A recorrência do termo e sua

posição de intermediação sugerem que os sujeitos entrevistados não discutem a contrarreforma apenas sob a ótica da gestão ou da carreira docente, mas com foco na garantia de direitos educacionais à juventude.

No lado direito do gráfico, observa-se um agrupamento de nós azuis em torno da palavra “estrutura”, com ramificações para “formação técnica”, “institutos federais”, “livros didáticos” e “projeto político pedagógico”. Esses termos compõem o campo discursivo institucional, indicando que a resistência à contrarreforma foi sustentada também pela estrutura robusta dos IFs, pela coerência de seus projetos pedagógicos e pela trajetória histórica que os consolidou como referência na formação técnica e integrada. A presença de termos como “implementação imediata” e “reitora” sugere que, embora não tenham sofrido pressões formais, os sujeitos reconhecem a existência de um campo de disputas sobre o tempo, a forma e os sentidos da implementação da política nacional.

Além dos grandes nós centrais, a análise de similitude permite identificar ramificações periféricas que representam temáticas complementares ou secundárias. Termos como “pesquisa”, “extensão”, “atividade”, “qualidade” e “ensino” formam cadeias discursivas mais sutis, mas que revelam a presença de uma concepção ampliada de educação nos depoimentos, ancorada nos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esses nós periféricos, embora menos recorrentes, são essenciais para compreender a totalidade do campo semântico e reafirmam o compromisso dos entrevistados com uma formação crítica e integral.

Em suma, a análise de similitude lexical reafirma e aprofunda as interpretações já sinalizadas pela nuvem de palavras. A disposição dos nós, o tamanho dos círculos e das palavras, e a espessura das linhas que os conectam revelam não apenas os temas mais recorrentes, mas principalmente as articulações entre eles, conferindo densidade à análise qualitativa. A centralidade da “reforma do ensino médio”, a força dos vínculos com “docente”, “proposta” e “estrutura”, e a presença de termos como “integração”, “disciplina” e “estudante” demonstram que a resistência dos sujeitos do *campus* pesquisado foi construída a partir de uma compreensão crítica e coletiva dos impactos da política educacional sobre sua prática, sua identidade institucional e a formação dos jovens. A análise gráfica, portanto, além de seu valor ilustrativo, torna-se uma ferramenta metodológica potente para dar visibilidade à complexidade dos discursos e à riqueza das conexões que atravessam o cotidiano escolar em tempos de contrarreforma.

Considerações finais

A análise das entrevistas realizadas com uma professora de biologia, o diretor-geral e a pedagoga do *campus* pesquisado na instituição permitiram identificar elementos fundamentais para a compreensão da resistência institucional à implementação da contrarreforma do Ensino Médio no período de 2017 a 2022. A partir da reorganização das falas por categorias temáticas, emergiram questões centrais que revelam tanto as articulações pedagógicas do Instituto quanto os desafios impostos pela política educacional contrarreformista. As entrevistas revelaram que a instituição se posicionou de forma crítica frente às imposições legais, optando pela preservação de seu projeto político-pedagógico original.

No que se refere à estrutura dos cursos e aos itinerários formativos, os participantes reforçaram o entendimento de que os cursos técnicos integrados já contemplavam, na prática, a articulação entre formação geral e formação profissional proposta pela nova legislação. Essa compreensão, amparada por interpretações normativas e pela tradição dos IFs, foi o principal argumento para a não adesão imediata à contrarreforma.

No campo das discussões internas e da gestão pedagógica, as entrevistas demonstraram que não houve mobilização coletiva nem planejamento formal para a implementação da contrarreforma. O tema apareceu de forma tangencial em reuniões pedagógicas, mas não se consolidou como pauta prioritária. Essa ausência de deliberação institucional resultou em uma forma de resistência passiva e estratégica, expressa na manutenção dos PPCs vigentes e da estrutura disciplinar como era adotada anteriormente à contrarreforma.

Outro ponto de destaque refere-se à rejeição dos livros didáticos reformulados, distribuídos com base na lógica dos itinerários formativos. Os entrevistados foram unânimes ao considerar que os materiais eram superficiais e incompatíveis com o perfil da instituição, cuja formação demanda aprofundamento conceitual e articulação entre teoria e prática. Essa rejeição refletiu uma resistência ativa à padronização curricular e evidenciou o compromisso dos entrevistados com práticas pedagógicas autorais e projetos interdisciplinares construídos a partir das especificidades institucionais.

Em relação à prática docente, os depoimentos revelaram preocupações com a perda de autonomia, a imposição de conteúdos fora da área de formação e a precarização da atuação profissional. A proposta de integração forçada das disciplinas, sem formação continuada ou planejamento colaborativo, foi amplamente criticada como uma medida tecnocrática e desrespeitosa à identidade docente. A tentativa de transformar o professor em um agente

generalista foi rejeitada pelos sujeitos entrevistados, que defenderam a interdisciplinaridade construída por meio da colaboração entre especialistas, e não pela diluição de competências.

As entrevistas também revelaram a inexistência de pressões institucionais diretas por parte do MEC ou da Reitoria para a adesão à contrarreforma. Ainda que o envio de materiais didáticos alinhados à nova estrutura curricular tenha gerado desconforto e necessidade de posicionamento interno, a decisão de resistir partiu fundamentalmente do corpo docente, que se mobilizou informalmente, articulando críticas e ações práticas em defesa do modelo de ensino vigente.

As análises realizadas com o *software* IRAMUTEQ — particularmente a nuvem de palavras e a análise de similitude lexical — fortaleceram e aprofundaram os achados qualitativos. A centralidade do termo “reforma do ensino médio” nas duas representações visuais demonstrou que essa temática foi o núcleo discursivo em torno do qual os demais sentidos se organizaram. A palavra “docente”, fortemente conectada a termos como “redução de carga horária”, “conteúdo”, “biologia”, “químico” e “físico”, revelou que as preocupações com a sobrecarga profissional e a desestruturação do currículo disciplinar foram centrais nas falas. Ressalta-se, inclusive, que termos como “químico” e “físico” representam, no corpus analisado, as disciplinas de química e física, respectivamente, embora o dicionário interno do IRAMUTEQ os tenha lematizado para formas comumente associadas a fenômenos, o que exige interpretação contextual por parte do pesquisador.

Além disso, a análise de similitude evidenciou relações semânticas densas entre os eixos “proposta”, “disciplina”, “integração” e “estrutura”, compondo um campo discursivo que articula o impacto da contrarreforma sobre a organização institucional e o trabalho docente. As conexões estabelecidas entre os termos revelam uma compreensão integrada por parte dos sujeitos: a contrarreforma não foi percebida apenas como diretriz normativa, mas como ameaça concreta à função social da escola pública e ao projeto pedagógico da instituição.

Como síntese, pode-se afirmar que a postura do *campus* pesquisado em relação à contrarreforma do Ensino Médio foi marcada por prudência, resistência fundamentada e valorização da identidade institucional. A manutenção da estrutura técnica integrada, a autonomia pedagógica e o compromisso com uma formação crítica e cidadã orientaram a decisão de não adesão imediata à política contrarreformista. As análises computacionais, utilizadas como ferramentas auxiliares à Análise de Conteúdo de Bardin (2011), reforçaram a coerência das categorias interpretativas emergidas e evidenciaram, de modo visual e estatístico, os sentidos predominantes e as conexões lexicais estabelecidas pelos sujeitos. Dessa forma, os

resultados obtidos por meio do IRAMUTEQ não substituem, mas aprofundam e validam a análise qualitativa, ampliando o potencial de inferência e interpretação dos dados coletados.

Referências

AMORIM, Anna Thércia José Carvalho de. **A implementação da Reforma do Ensino Médio em escolas da rede pública do estado do Tocantins (2017-2022)**. 2024. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2024. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/33706>. Acesso em: 29 set. 2025.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9AZGC8>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. **História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 489-511, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 4 jun. 2025.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. **A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285–293, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620/1108>. Acesso em: 16 jul. 2025.

DUARTE, Adriana Maria Cancellari; et al. **A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil**. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, 2020. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592020000100208&script=sci_arttext. Acesso em: 07 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HEEREN, Emerson; SILVA, Cássio Fernando da. **O princípio de autonomia dos Institutos Federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio**. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 4, n. 7, p. 1–24, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-19692019000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 01 jul. 2025.

JUSBRASIL. Resistência passiva. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=resist%C3%A2ncia+passiva>. Acesso em: 12 ago. 2025.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração.** In: MOLL, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. **Entre reformas: tecnicismo, neotecnicismo e educação no Brasil.** Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, v. 7, n. 2, p. 18–36, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1HiYv3XWWt3-CJpZ3h0J_gEHsHHu00rkj/view?usp=drive_link. Acesso em: 16 jul. 2025.

ORTEGA, André Randazzo. **A implementação da reforma do ensino médio na rede pública do Estado de São Paulo.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/3411b8d9-c1a4-4914-b6fb-b9a853edfd62>. Acesso em: 09 jun. 2025.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília; São Paulo: Fundação Santillana; Editora Moderna, 2011. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

PINHEIRO, Anielle Mágata. **Condições de vida, saúde e nutrição de agricultores familiares atingidos pela mineração em tempos de COVID-19.** 2023. Dissertação (Mestrado em Nutrição e Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde e Nutrição, Escola de Nutrição, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nutricaoogv/2024/10/03/aluna-egressa-publica-em-revista-internacional/>. Acesso em: 04 jul 2025.

RATINAUD, P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 04 jul 2025.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SILVA, Évelyn Freire da. **A implementação da reforma do ensino médio nos Institutos Federais: tensões e contradições nos campi Ibatiba e Ponte Nova do IFES.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2022. Disponível em: <https://locus.ufv.br/bitstreams/13dabfb2-add3-4a32-8aa2-5a20742aa974/download>. em: 09 jun. 2025.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro:** Leya, 2016. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Radiografia-Golpe-Entenda-Como-Enganado/dp/8544104460>. Acesso em: 09 jun. 2025.

ENTRE REFORMAS E RESISTÊNCIAS: SÍNTESE FINAL

O percurso desenvolvido nesta dissertação permitiu compreender, de forma articulada, as múltiplas determinações que conformam a atual política de reestruturação do ensino médio no Brasil e seus efeitos concretos sobre o ensino de biologia em um *campus* da Rede Federal localizado no leste de Minas Gerais. A partir de três estudos interligados, foi possível construir uma análise que parte das raízes históricas da dualidade educacional brasileira, atravessa os marcos políticos e econômicos que deram sustentação à contrarreforma do Novo Ensino Médio e culmina na escuta atenta das percepções docentes, interpretadas à luz do materialismo histórico-dialético e examinadas metodologicamente pela análise de conteúdo de Bardin (2011). Essa trajetória investigativa revelou não apenas uma realidade de desmonte de políticas educacionais comprometidas com a formação integral, mas também a presença de forças de resistência que se manifestam de maneira localizada e, por vezes, subterrânea, dentro do cotidiano escolar.

A retomada histórica mostrou que o Novo Ensino Médio não representa uma ruptura com o passado, mas sim a atualização, sob a lógica neoliberal, de uma tradição secular de segmentação entre a formação propedêutica destinada às elites e à formação técnica instrumental reservada às classes trabalhadoras. O estudo evidenciou que, assim como nas reformas educacionais anteriores, a Lei nº 13.415/2017 se apoia no discurso de modernização e flexibilização para legitimar mudanças que, na prática, reforçam desigualdades estruturais e reduzem o acesso a uma formação científica crítica. Nesse sentido, o primeiro artigo da dissertação, ao reconstruir a trajetória histórica da educação brasileira e o papel dos Institutos Federais (IFs), demonstrou que tais instituições surgiram como uma tentativa de superação dessa dualidade histórica, mas que permanecem tensionadas entre sua função social emancipadora e as pressões de adequação aos interesses do mercado.

O segundo artigo, ao analisar os marcos políticos e econômicos que antecederam e sustentaram a contrarreforma — notadamente o ciclo de austeridade inaugurado em 2016 com a Emenda Constitucional 95 e o avanço da agenda neoliberal —, evidenciou que o Novo Ensino Médio é parte de um projeto mais amplo de reorganização da educação pública como um mercado de oportunidades privadas. A redução da carga horária de disciplinas das ciências da natureza, a flexibilização curricular por itinerários formativos e a ênfase em competências utilitaristas dialogam diretamente com a perspectiva de formação de sujeitos adaptáveis e polivalentes, prontos a responder a demandas imediatas do capital, mas desprovidos de ferramentas teóricas e críticas para compreender e transformar a realidade. A análise apontou,

ainda, que esse processo não se restringe às redes estaduais: mesmo nos IFs, que dispõem de maior autonomia normativa, há pressões para adequação aos dispositivos da lei, especialmente no que tange à reconfiguração dos currículos e à reorganização dos tempos e espaços escolares.

O terceiro artigo, centrado nas entrevistas com docente de biologia, pedagoga e diretor, revelou o impacto concreto dessas mudanças na prática pedagógica e na autonomia profissional. As falas analisadas indicaram que a redução de conteúdos estruturantes da biologia, associada à fragmentação dos itinerários formativos, compromete a abordagem de temas essenciais como genética, ecologia, evolução e saúde pública. Tais cortes não se limitam a perdas curriculares: eles implicam o esvaziamento do caráter crítico e interdisciplinar do ensino, dificultando que os estudantes compreendam processos complexos que articulam ciência, sociedade e meio ambiente. Ao mesmo tempo, as entrevistas revelaram estratégias de resistência, que vão desde a manutenção, ainda que informal, de conteúdos excluídos, até a promoção de projetos integradores e o uso de materiais próprios em substituição a recursos padronizados impostos pela política contrarreformista.

Os IFs, nesse contexto, se configuram como espaços de contradição: se por um lado possuem arcabouço legal e tradição pedagógica que favorecem a formação omnilateral, por outro enfrentam as mesmas restrições orçamentárias e normativas que atingem o conjunto da educação pública brasileira. A autonomia institucional, embora real em alguns aspectos, é limitada pela dependência de repasses federais e pela necessidade de adequação a diretrizes centralizadas, o que cria um campo permanente de disputa entre a preservação de um projeto educativo emancipador e a imposição de ajustes compatíveis com a racionalidade mercantil.

Ao interpretar esses achados sob a ótica marxista, evidencia-se que a contrarreforma do ensino médio deve ser compreendida como expressão de um movimento mais amplo de reconfiguração do trabalho e da educação no capitalismo contemporâneo. As mudanças curriculares e organizacionais não visam apenas alterar a estrutura da escola, mas alinhar a formação da juventude aos imperativos da acumulação flexível, favorecendo a constituição de um trabalhador adaptável, de baixa remuneração e reduzida capacidade de contestação. O caso do ensino de biologia, analisado nesta pesquisa, exemplifica como a retirada de conteúdos críticos, a redução da carga horária e a fragmentação curricular atuam como mecanismos pedagógicos de reprodução das relações sociais vigentes.

Entretanto, a investigação também mostrou que a escola não é um espaço de reprodução passiva. As resistências identificadas nos relatos docentes indicam a presença de contradições vivas e de potencialidades transformadoras, ainda que localizadas e fragmentadas. Ao preservar conteúdos, reorganizar metodologias e criar espaços de diálogo com os estudantes, os agentes

pesquisados reafirmam a centralidade da docência como prática social e política. Tais ações, embora insuficientes para reverter sozinhas a lógica da contrarreforma, constituem focos de contra-hegemonia que, articulados em redes de solidariedade e mobilização, podem contribuir para a defesa e a reconstrução de um projeto de educação pública verdadeiramente democrática.

Assim, a presente pesquisa reafirma que o enfrentamento às políticas regressivas no campo educacional requer uma dupla estratégia: de um lado, a resistência cotidiana, enraizada nas práticas pedagógicas e na gestão escolar; de outro, a articulação coletiva em movimentos sociais e sindicais capazes de incidir sobre a formulação e a implementação das políticas públicas. O caso analisado demonstra que, mesmo diante de restrições severas, há margem para ação, desde que se reconheça que a luta pela educação é indissociável da luta por transformações estruturais na sociedade. É nesse horizonte que se inscreve a defesa de um ensino de biologia que contribua para a compreensão crítica do mundo e para a formação de sujeitos capazes de transformá-lo, em contraposição à lógica que reduz a escola a espaço de adestramento para o mercado.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PROFESSORES

“A CONTRARREFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ENSINO DE BIOLOGIA: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES, PEDAGOGOS E DA GESTÃO DE UMA ESCOLA DA REDE FEDERAL NO LESTE DE MINAS GERAIS ”

Roteiro inicial com pontos orientadores para realização das entrevistas 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

- Ao avaliar a Reforma, o/a senhor/a considera que ela causa algum impacto (positivo ou negativo) na sua profissão? Se sim, de qual forma? Se não, por quê?
- 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?
- Como a Reforma está sendo implementada?
- Você acredita que há alguma particularidade desta instituição escolar específica que possa maximizar ou minimizar alguns dos efeitos da reforma?

A Reforma e as Instituições escolares

- Como a Reforma impacta 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.

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA: COORDENAÇÃO/GESTÃO**

“A CONTRARREFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ENSINO DE BIOLOGIA: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES, PEDAGOGOS E DA GESTÃO DE UMA ESCOLA DA REDE FEDERAL NO LESTE DE MINAS GERAIS”

Roteiro inicial com pontos orientadores para realização das entrevistas Sobre as condições de trabalho

- 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

- Há algum itinerário formativo definido, como propõe a Reforma? Quais?
- Há associação com a iniciativa privada para realizar o oferecimento do Ensino Médio Integrado?
 - Há a incorporação da iniciativa privada para oferecimento dos itinerários?
 - 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 foi implementada? Caso não tenha sido implementada, por que não foi?
 - Você acredita que há alguma particularidade desta instituição escolar específica que possa maximizar ou minimizar alguns dos efeitos da reforma?

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **A CONTRARREFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE BIOLOGIA NUMA ESCOLA DA REDE FEDERAL DO LESTE DE MINAS GERAIS**

Nesta pesquisa pretendemos compreender as implicações da contrarreforma do Ensino Médio brasileiro, promovida pela Lei 13.415/2017, na disciplina de biologia, no contexto de uma escola da rede federal do leste de MG. O motivo que nos leva a estudar tal temática se justifica pelo protagonismo regional desta instituição. Nesses termos, é mister compreender como o processo está se efetivando realmente nessa instituição.

Para tanto, nesta pesquisa serão realizadas entrevistas semiestruturadas, que se desenvolvem a partir de um roteiro previamente definido, envolvendo questões referentes à Reforma e como ocorreu o processo de implementação desta na escola, incluindo questões relativas às implicações da Reforma no Ensino Médio no ensino de biologia oferecido por essa instituição.

A pesquisa será realizada presencialmente, e os participantes serão convidados pela pesquisadora, com a possibilidade de aceitar, recusar ou desistir em qualquer etapa do estudo. Após o aceite, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será assinado presencialmente na escola. O encontro será agendado conforme a disponibilidade dos participantes e da pesquisadora. Durante a reunião que ocorrerá na escola, conforme termo de autorização previamente assinado pelo gestor da instituição, os objetivos da pesquisa serão apresentados, dúvidas esclarecidas e o sigilo das informações garantido, respeitando todos os princípios éticos da pesquisa.

A entrevista será gravada em formato de áudio e vídeo para posterior transcrição das informações na íntegra. Essa entrevista contém em torno de 15 (quinze) perguntas, que abordam os seguintes assuntos: condições de trabalho na instituição; a Reforma do Ensino Médio e seu processo de implementação e discussão da Reforma na unidade estudada; a Reforma e suas implicações para o modelo de ensino oferecido pela rede federal. O tempo previsto para a realização da entrevista é de 60 minutos.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em possíveis constrangimentos ao expor suas opiniões, percepções e vivências profissionais e pessoais, a mobilização emocional frente aos conteúdos abordados nas questões da entrevista, o tempo despendido durante a coleta de dados, além de cansaço e falta de motivação para participar do estudo. Além dos riscos já mencionados, há a possibilidade do risco de quebra de sigilo e violação de dados, sendo este comum a todas as pesquisas realizadas com seres humanos. Neste sentido, salienta-se que, como medida de proteção, todos os dados coletados serão analisados em caráter científico e, portanto, serão registrados sem menção aos dados de identificação do participante e serão armazenados com cautela em dispositivo eletrônico local com senha e de uso exclusivo dos pesquisadores. Ainda com

O objetivo de minimizar os riscos identificados, a pesquisa adotará medidas de proteção aos participantes: Todas as entrevistas serão conduzidas em ambiente reservado, garantindo o conforto e a privacidade dos participantes durante o processo de coleta de dados. Será assegurada a possibilidade de interromper a participação a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem prejuízos para o participante. O tempo de duração das entrevistas será respeitado de acordo com a disponibilidade de cada um, para evitar cansaço ou sobrecarga. Caso os participantes demonstrem sinais de fadiga ou falta de motivação durante o processo, a entrevista poderá ser pausada ou remarcada conforme necessário.

Contudo, apesar da consciência da possibilidade destes riscos existirem, esta pesquisa buscará trabalhar de forma a evitar a sua ocorrência, bem como buscará não ferir a singularidade do participante, e sim, respeitá-lo em todas as suas dimensões. A pesquisa contribuirá para a análise da legislação educacional atual e como ela interfere na proposta de ensino a ser realizada pelos institutos federais. Os benefícios indiretos incluem ampliação dos estudos relacionados às políticas educacionais e história da educação brasileira, principalmente no que se refere ao Ensino Médio. Outro benefício é a possibilidade de os professores e gestores avaliarem qualitativamente a Reforma do Ensino Médio e serem ouvidos quanto aos desafios como docentes e servidores dessa rede de ensino diante dessa política educacional.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou

o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

O TCLE será enviado previamente à entrevista para o (a) participante, através do e-mail gustavo.alexandre@ufv.br, para que possa ser lido e posteriormente assinado presencialmente, em formato impresso, antes da entrevista. O (a) participante deverá guardar cópia do TCLE de forma impressa ou fotografando o documento assinado, como preferir. E, caso haja consentimento, deverá responder a pesquisadora: Declaro que entendi as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que fui informado (a) que o uso dos dados por mim oferecidos serão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) de acordo com a Resolução

466/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). E, ao aceitar, declaro que li, compreendi e concordo com a participação na pesquisa.

Nome do Pesquisador Responsável: Joana D’Arc Germano Hollerbach

Endereço: Rua A, nº 51, Condomínio Monteverde, Bairro Quintas Guimarães Ferreira, CEP 36570-430, Viçosa-MG

Telefone: (31) 98631-1964 Email: joana.germano@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316 Email: cep@ufv.br www.cep.ufv.br