

IMPLICAÇÕES DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA¹

IMPLICATIONS OF THE HIGH SCHOOL COUNTER-REFORM IN BRAZILIAN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Fabício de Sousa Sampaio² - IFMA

RESUMO

A contrarreforma educacional em curso objetiva reorganizar os currículos e direciona a educação brasileira para determinado sentido e finalidade capitaneados pelo empresariado do país e pelos organismos internacionais. Partindo do questionamento sobre os principais efeitos que a atual contrarreforma educacional possa reverberar na educação profissional e tecnológica brasileira, esta pesquisa qualitativa bibliográfica e documental objetiva identificar e analisar os efeitos dessa contrarreforma na estruturação, organização e finalidade da EPT. Dentre os resultados parciais, podemos afirmar que a implementação da recente contrarreforma recupera a dualidade e a fragmentação do ensino médio, objetivadas por reformas anteriores e, fundamentalmente na EPT, desmonta o ideário da formação humana integral através da: ressignificação, hibridismo e esvaziamento de conceitos importantes para a defesa dessa modalidade; a educação para o empreendedorismo e a precarização da formação docente ao permitir o notório saber.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional e tecnológica; Reforma do ensino médio; Currículo

ABSTRACT

The current educational counter-reform aims to reorganize the curriculum and directs Brazilian education towards a certain sense and purpose, led by the country's business community and international organizations. Starting from the questioning of the main effects that the current educational counter-reform may reverberate in Brazilian professional and technological education, this qualitative bibliographical and documental research aims to identify and analyze the effects of this counter-reform on the structuring, organization and purpose of the EPT. Among the partial results, we can say that the implementation of the recent counter-reform recovers the duality and fragmentation of high school, objectified by previous reforms and, fundamentally in the EPT, dismantles the ideal of integral human formation through resignification, hybridity and emptying of concepts important for the defense of this modality; education for entrepreneurship and the precariousness of teacher training by allowing the notorious knowledge.

KEYWORDS: Professional and technological education; High School Reform; Curriculum

DOI: 10.21920/recei72023930447467
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72023930447467>

¹Esse trabalho é a primeira construção discursiva que contempla os achados da pesquisa intitulada “Os efeitos político-formativos da reforma educacional contemporânea na educação profissional e tecnológica brasileira” aprovada no EDITAL PRPGI N° 09/2022 - PIBIC ENSINO MÉDIO 2022/2023 do IFMA no campus Araiões. Além disso, essa pesquisa foi contemplada por uma bolsa discente advinda da colaboração entre IFMA E FAPEMA- Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.

²Doutor em Ciências Sociais pela UFRN. Mestre em Educação pela UFC. Graduado em Ciências Sociais pela UVA. Docente EBTT de Sociologia do IFMA e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT. E-mail: fabricao.sampaio@ifma.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4274-1627> .

INTRODUÇÃO

O ensino médio é determinado politicamente por um campo de disputas, revigorado atualmente, pelas forças políticas neoliberais. Enquanto lócus de educação formal para o/as trabalhadore/as, o ensino médio tem se desenvolvido para cumprir as prerrogativas do mundo do capital (STERING; ADAM, 2019).

O recente “golpe de Estado de 2016” (BOITO JR., 2018 *apud* BARBOSA PELISSARI, 2021) - o impedimento da presidenta Dilma Rousseff - representa, nos termos de Lucas Pelissari (2021), a era das contrarreformas³ que, situado no contexto de recrudescimento da ideologia neoliberal, é o principal marco do processo de um golpe maior contra a sociedade brasileira cujo objetivo é a reconfiguração do Estado em ainda ‘mais mínimo’ para a garantia de direitos sociais e ‘mais máximo’ na contemplação dos interesses do capital nacional e internacional. Todas as ações subsequentes ao golpe de 2016 são coerentes a esse objetivo: Reforma Trabalhista e da Previdência; Lei nº 13.365/2016, que modifica o marco regulatório da exploração de petróleo do pré-sal; Emenda Constitucional n. 95/2016, que congela os investimentos sociais por vinte anos; e outras reformas tais como a própria contrarreforma do Ensino Médio (ANPED, 2021). A sequência de reformas sociais regressivas eliminaria os processos de desenvolvimentismo do período anterior (BARBOSA PELISSARI, 2021).

No interior desse quadro, os governos Temer e Bolsonaro foram caracterizados pelo movimento neofascista e suas bases cultural e ideológica, enquanto novo ator político brasileiro. Nesse cenário, a combinação complexa entre autoritarismo e neoliberalismo que passa a existir terá como prioridade a implantação das contrarreformas. E o governo Bolsonaro não apenas será uma voz significativa ao movimento social amplo reacionário como também implantará uma política econômica neoliberal que aprofundará as desigualdades sociais históricas do país, chegando a patamares da década de 1990 (BARBOSA PELISSARI, 2021). Em outros termos, o avanço do ultraliberalismo econômico, a partir de 2016, com o ultraconservadorismo de costumes a partir de 2019 e a incorporação da tecnocracia militarista e o negacionismo da ciência se uniram em torno de um projeto comum: “atacar os direitos sociais arduamente conquistados ao longo do tempo pela classe trabalhadora mais empobrecida deste país e, ao mesmo, a regular os interesses do capital” (ANPED, 2021, p. 1).

Nesse cenário brasileiro, caracterizado por essa combinação, a lei 13.415/17, é uma síntese que estabelece como bases para o “Novo” Ensino Médio, o aprofundamento da dualidade educacional através da Base Nacional Curricular Comum e dos itinerários formativos, do anticientificismo, sustentado pela noção de competências, e a desvalorização do trabalho e da formação docente (BARBOSA PELISSARI, 2021).

Essa contrarreforma fortalece a dualidade educacional brasileira e direciona toda a formação discente da classe trabalhadora para uma preparação que permite uma falaciosa imersão de sucesso no mercado de trabalho capitalista marcado pela produção de crises

³Lucas Pelissari (2021) ressalta um determinado consenso na utilização da noção de contrarreforma entre intelectuais gramscianos que analisam política educacional para demarcar políticas que, em essência, representam movimentos de restauração ou conservação, embora se apresentem como progressistas. Essa noção se opõe a aceção de revolução passiva, conceito de Gramsci, que delineiam processos que representam novidades no tocante aos interesses dos subalternos, mesmo que operem em conciliações de programas e pautas de classes distintas. Pelissari defende a noção de contrarreforma para analisar o conjunto recente das reformas do ensino médio e suas implicações, mas acrescenta outra dimensão pouco abordada: as contrarreformas não podem questionar o Estado estruturalmente, embora que as políticas tragam algum benefício para as classes dominadas. Desse modo, as reformas e contrarreformas se localizam no plano histórico-conceitual da conservação, pois são as frações dominantes que as direcionam politicamente (BARBOSA PELISSARI, 2021).

sistêmicas e reprodução de altas taxas de desemprego para sustentar o acúmulo do capital.

A educação profissional e tecnológica, marcada historicamente pela dualidade educacional e relegada politicamente pela classe dominante à formação instrumental de mão de obra para os setores produtivos do sistema capitalista, é um alvo privilegiado da atual contrarreforma, pois nos últimos anos, essa dualidade e instrumentalidade do ensino estava sendo enfrentada pela materialização do ensino médio integrado, especialmente.

Nesse contexto, quais implicações que a materialização da reforma do ensino médio atual produzirá na estruturação, organização e finalidade da EPT, levando em consideração as peculiaridades dessa modalidade da educação básica? Assim, essa pesquisa qualitativa bibliográfica e documental objetiva identificar e analisar as implicações dessa contrarreforma na estruturação, organização e finalidade da EPT brasileira.

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

A contrarreforma do ensino médio, materializada pela lei 13.415 (BRASIL, 2017), objetiva redirecionar o ensino médio e a educação profissional a partir de uma “[...] defesa de princípios privatistas da educação, de um currículo mínimo sob o argumento de atender à diversidade, e de uma formação de caráter instrumental e profissionalizante que se volta à formação de sujeitos produtivos para o mercado de trabalho” (MOURA; BENACHIO, 2021, p. 184). Essa reforma também intenciona uma adequação aos ditames do mercado e ajuste à configuração social vigente. Ela faz parte de um projeto antissocial cujas medidas integram uma racionalidade que busca reconfigurar o mínimo de Estado brasileiro no que se refere à garantia de direitos sociais e o máximo desse estado para atender os interesses do grande capital, notadamente financeiro/especulativo (MOURA; BENACHIO, 2021).

Essa ‘reforma’ educacional, através das justificativas de ‘crise do ensino médio’, desinteresse discente, excessividade disciplinar do currículo⁴ e baixos índices da educação nacional em avaliações nacionais e internacionais, tenta apontar, conforme Moura e Lima Filho (2017), que a reestruturação curricular apontada seja a solução única, ao passo que, negligencia os reais problemas estruturas da educação básica brasileira tais como a falta de infraestrutura das escolas, péssimas condições de trabalho docente e precárias formas de assistência estudantil.

Para que essas justificativas fossem aceitas pela sociedade e pelos envolvidos/as na educação básica, o governo elaborou intensas campanhas de propaganda que destacavam sobretudo a pretensa vantagem formativa e social da flexibilidade curricular e o ganho de autonomia para a juventude. Além disso,

⁴A falácia e real intencionalidade desse discurso de currículo mínimo se ratifica no atual contexto de implementação da lei na qual disciplinas científicas tradicionais do currículo foram substituídas ou tiveram uma diminuição de carga horária para incluir diversas “disciplinas” nos ditos itinerários formativos. Em uma recente reportagem da Folha de São Paulo, publicada em 17 de março de 2023, Isabela Palhares destaca que as redes estaduais do país estão ofertando cerca de 1.526 “disciplinas” no “novo” ensino médio com a alegação de tornar o ensino médio mais atrativo para a juventude. Ainda na reportagem, há uma ênfase aos protestos de estudantes e docentes em mais de 50 cidades no país em favor da revogação desse novo ensino médio. Dentre as novas disciplinas temos, por exemplo, O que rola por aí? (no Rio de Janeiro), Educação Financeira- torne-se um milionário (no Distrito Federal) e Quitutes da nossa terra (no Mato Grosso). Fonte: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/escolas-estaduais-ofertam-ao-menos-1526-disciplinas-no-novo-ensino-medio.shtml>>. Acessado em 20 mar. 2023. Mesmo diante da pressão das mais variadas instituições de pesquisa acadêmica e associações nacionais tais como ANPAE, ANPED, ANPUH, CNTE, Cedes, ANFOPE, o ministro Camilo Santana descartou a revogação e instituiu uma Portaria nº 399, publicada na quinta-feira (9/3), no Diário Oficial da União (DOU), que institui uma consulta pública para avaliação e reestruturação do ensino médio.

[...] utilizou-se o discurso do caos para justificar as mudanças aceleradas impostas pelo governo, explorando ao máximo informações sobre os problemas existentes nesta etapa de ensino, tais como o alto índice de evasão e o baixo desempenho dos alunos em avaliações padrões nacionais (STERING; ADAM, 2019, p. 871).

A flexibilidade não pode ser reduzida ao sinônimo de precarização dos processos educacionais e do aligeiramento da formação. O currículo flexível deve sugerir uma organização do processo ensino e aprendizagem que permita diferentes possibilidades acadêmicas aos estudantes (STERING; ADAM, 2019). A contrarreforma utiliza esse discurso da flexibilidade, não para defender uma formação plural, mas para desestabilizar o currículo disciplinar e implementar a formação neoliberal. Um currículo flexível em uma perspectiva plural demandaria investimento governamental não apenas nas estruturas físicas das escolas – reformas, construção de laboratórios, bibliotecas, materiais didáticos, dentre outros –, mas sobretudo, na contratação de profissionais, preferencialmente através de concursos públicos, na melhoria nas condições de trabalho docente e na valorização do magistério.

A flexibilização curricular engendrada pela atual contrarreforma, além de fragilizar o ensino médio como etapa final da educação básica, “[...] fragmenta a formação do estudante, pois ao limitar a carga horária para a formação geral, restringe o acesso à construção de conhecimentos de disciplinas consideradas importantes para a formação plena do indivíduo” (MOURA; BENACHIO, 2021, p. 183). Assim, a flexibilização também cumpre sua função de reduzir custos da educação, pois a oferta de todos os itinerários formativos em cada unidade escolar não é obrigatória [contradizendo a falácia de liberdade de escolha estudantil disseminada, principalmente, durante os primeiros anos após a publicação da lei] e dispensa docentes para todas as áreas porque as disciplinas obrigatórias são Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa apenas (SOUZA; GARCIA, 2022).

O ideário de oferta dos itinerários formativos da contrarreforma, que passam a ocupar 40% da carga horária do ensino médio, se assemelha a uma educação volátil do tipo *self-service*: o indivíduo, responsável por suas escolhas e construção do seu itinerário formativo, tem a perspectiva de que a formação recebida o capacitará para o mercado do trabalho, aumentando assim a sua empregabilidade (FÁVERO DE OLIVEIRA, 2021). Vale enfatizar que não há nem propostas de solução dos problemas estruturais das escolas e nem vislumbre de investimentos para solucioná-los. Assim, as escolas não vão poder ofertar para cada indivíduo-estudante a ‘escolha’ dentre os cinco itinerários formativos. Cada unidade escolar ofertará os itinerários formativos possíveis em relação às suas condições estruturais e pedagógicas.

Importante ressaltar que, nos recentes currículos formulados, há uma retirada substancial da quantidade de carga horária dos componentes disciplinares, principalmente das Ciências Humanas, para inserir ‘novas disciplinas’ que atuarão sob a prerrogativa do ensino por competências necessárias ao sucesso da juventude no mercado de trabalho.

Nesse cenário, vislumbramos a derrocada da falácia do ‘inchaço’ curricular do ensino médio, disseminado pela contrarreforma durante as suas fases de propaganda e implementação, pois, recentemente, foram criadas outras ‘disciplinas’, as quais buscam materializar uma das principais finalidades dessa reforma: a substituição do currículo científico por um currículo por competências determinadas pelo mercado capitalista.

Essas ‘novas disciplinas’ abrem espaço para atuação dos profissionais de notório saber. Essa permissividade da contrarreforma não apenas atende aos interesses dos setores do capital com relação à produção de materiais didáticos, mas sobretudo, e interesse da classe dominante,

aprofunda a desvalorização da docência profissional enquanto carreira detentora de direitos trabalhistas. Moura e Benachio (2021) destacam que a admissão dos profissionais com o notório saber possivelmente produzirá uma “[...] banalização do ofício docente por professores sem a devida formação didático-pedagógica e específica para tal, e ainda acrescentamos a possibilidade futura desses profissionais lecionarem também em outras áreas, diante da falta de professores” (MOURA; BENACHIO, 2021, p. 180). A institucionalização desse dispositivo representa um processo irreversível da desvalorização docente e de sua carreira, pois se desconsidera o ensino como campo de saberes específicos, bem como a importância da formação docente em reconhecimento a esse campo e ao processo de ensino e aprendizagem (CONIF, 2021).

Prevalece a defesa de que o docente com notório saber deve apenas reunir competências e habilidades necessárias para o exercício de capacidades técnicas relacionadas à um exercício profissional específico, sem necessidade de formação pedagógica. A proposição do notório saber – relacionada com a ideologia do capital humano e da pedagogia das competências – gera precarização das condições de trabalho dos professores, desvalorizando, ainda mais, a carreira do magistério (FÁVERO DE OLIVEIRA, 2021, p. 219).

A precarização da formação docente torna-se indispensável em um contexto de educação platformizada e de venda de pacotes educacionais via parcerias do setor público com empresários porque

professores com formação deficitária serão mais dependentes de plataformas e tecnologias educacionais. Eles serão “clientes” que, além de dependerem do serviço, terão menos exigências e pouco senso crítico para avaliarem o que estão comprando. Tudo isso faz parte de um movimento de resgate do tecnicismo na educação (FÁVERO DE OLIVEIRA, 2021, p. 219).

Nesse sentido, o ‘combo’ da contrarreforma se constitui pela fragmentação e desconexão da formação da educação profissional e o fomento da dualidade educacional em uma recuperação do discurso mercadológico, instrumental e aligeirado para o mercado de trabalho (SANTOS; *et al.*, 2020). Em contextos de trabalhos periféricos, “[...] a reforma é coerente com o tipo de educação que propõe e o tipo de trabalhador que pretende formar para atender os interesses desses mercados” (MOURA; BENACHIO, 2021, p. 166), pois: “[...] retoma e agudiza uma lógica educacional presente em reformas educacionais anteriores em que se buscava alinhar as finalidades do ensino médio às demandas do setor produtivo” (MOURA; BENACHIO, 2021, p. 166). Os reformadores objetivam disseminar essa racionalidade para toda a formação educacional brasileira, e a EPT não ficará imune.

Podendo ser definida como expressão da “reforma empresarial da educação” (CATINI, 2020, p. 57), essa reforma objetiva direcionar parcelas da juventude, especialmente para as empresas através de uma profissionalização precoce que evita o desvelamento da má formação do ensino médio, o aumento dos índices de abandono escolar e assegurar as vagas do ensino superior para a elite (FREITAS, 2018). Na atual reprodução da informalidade do trabalho, a reforma funciona como dispositivo de produção de sujeitos empreendedores e ajustáveis às adversidades inerentes à reprodução do capital.

[...] pretende ensinar a juventude trabalhadora, a partir de exercícios práticos – é claro, pois a teoria é pouco atrativa e menos importante na nova função escolar –, coisas como amabilidade, “resiliência emocional” e autogestão. Sim, a

autogestão. Não basta a classe dominante querer ensinar quem trabalha a sacrificar-se e ser amável: pretende ainda transformar autogestão em atributo pessoal (CATINI, 2020, p. 57).

A contrarreforma e a maioria das transformações pedagógicas e organizacionais em curso na educação constituem as estratégias da dominação empresarial e financeira cujos frutos são a privação da formação intelectual da juventude e a precarização das condições de trabalho docente. A juventude é submetida “a uma naturalização do empreendedorismo concorrencial de “capitais humanos”” para serem inseridos numa luta por recursos a fim de rentabilizar sua força de trabalho, além de permitir o crescimento entre o(a)s jovens do negacionismo e do anti-intelectualismo (CATINI, 2023). **PÁGINA?**

Notadamente nos últimos dez anos, o tema empreendedorismo vem ocupando a agenda de organismos públicos e privados. Além de estar vinculado às possibilidades de geração de ocupação e renda, essa temática

“[...] consiste em moldar um determinado tipo de personalidade, em tese ajustada ao espírito do capitalismo: concorrencial, individualista, focado na responsabilização das pessoas. Os jovens, enquanto “sujeitos em formação”, receberam de forma mais significativa as investidas voltadas à difusão de uma *cultura empreendedora*.” (TOMMASI; CORROCHANO, 2020, p. 364).

A disseminação da cultura empreendedora torna-se, com a BNCC, uma das finalidades do ensino médio contemporâneo em que a escola ‘que acolhe as juventudes’ deve se estruturar para:

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BRASIL, 2018, p. 466).

O objetivo formativo da etapa final da educação básica torna-se, com essa contrarreforma, a preparação psicoemocional de indivíduos para enfrentar todas as incertezas da vida social capitalista e para se ajustar aos fracassos durante esse percurso em direção à empregabilidade e ao ajustamento social. Nessa caminhada, não importa nem o pensar crítico e nem processos de busca por emancipação e transformação social.

Além da formação fragmentada, com a redução da formação geral implementada pela BNCC, o preceito constitucional de educação como direito de todos e dever do Estado é atacado por essa reforma e:

[...] é possível identificar alguns impactos sobre a educação básica, tais como o aprofundamento de processos de exclusão dos jovens em situação de maior vulnerabilidade, o aprofundamento das desigualdades sociais, a maior desqualificação da educação básica, principalmente para os mais pobres, e a desvalorização dos profissionais da educação (ARAÚJO, 2018, p. 220).

A contrarreforma do ensino médio é um instrumento de “[...] retomada dos dispositivos de dualidade e fragmentação formativas vivenciadas em reformas anteriores” para formar “cidadãos mínimos” negando a formação na perspectiva da omnilateralidade e da integralidade (RAMOS, 2017, p. 27). Essa reforma ataca e desmonta diretamente a formação humana integral

na defesa de uma lógica mercadológica do ensino médio e de sua formação ao passo que incentiva a privatização, desvaloriza e precariza a docência brasileira (MOURA; LIMA FILHO, 2017). A privatização preferencial no setor educacional não é mais a criação de empresas privadas para captar alunos-clientes no mercado e sim captar o fundo público por meio de parceria público-privada para oferecer, inclusive, a própria oferta educacional pública, ou seja, uma espécie de privatização endógena (ANPED, 2021).

Dessa maneira, essa contrarreforma do ensino médio não apenas condena as gerações da classe trabalhadora para o trabalho simples, pois aproximadamente 85% frequentam a escola pública, mas também nega, para essa classe, a formação em torno de conhecimentos necessários ao trabalho completo e à construção de autonomia de pensamento vinculado à luta por seus direitos (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Em síntese, o projeto de formação dessa reforma:

Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho (MOTTA; FRIGOTTO 2017, p. 358).

Nesse processo há o comprometimento do ensino médio enquanto etapa final de “educação básica” (MOURA; LIMA FILHO, 2017 **PAGINA?**) impondo a essa etapa a função social de adequação da juventude à lógica de mercado. Além disso, a centralidade nas competências no currículo, justificadas pelo mercado, reforça o caráter instrumental da educação e permite uma ‘formação sob controle’ (SILVA, 2018).

A abrangência e o alcance da reforma educacional em curso desvelam a finalidade de reformar toda a educação básica nacional, notadamente o ensino médio, cujas reverberações afetam a organização curricular, o trabalho pedagógico e docente, o financiamento da educação básica e o futuro profissional do(a)s concludentes do ensino médio nacional (ARAÚJO, 2018). Destarte, essa contrarreforma busca, pela modificação curricular, também determinar o sentido e a finalidade da EPT que vinha obtendo recentes avanços nas últimas décadas, principalmente na realização de uma formação integrada para o ensino médio. E, por essa razão, de consubstanciar uma alternativa de modelo para o ensino médio que vinha obtendo resultados plausíveis, inclusive em avaliações internacionais, que a EPT, principalmente na modalidade de ensino médio integrado, precisa ser desmontada. Eis a intencionalidade política, por excelência, da contrarreforma.

Na análise da política de avaliação em larga escala brasileira e a problematização das diferenças de desempenho entre estudantes das redes privadas e públicas, tendo como destaque a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Marise Ramos (2018) cita, como referência, o estudo de Wiebusch (2012) que aponta os seguintes fatores responsáveis pelo êxito das escolas estaduais do Rio Grande do Sul no período de 2007 a 2008: trabalho pedagógico significativo marcado pela variedade de atividades propostas e o professor envolvido, dedicado e responsável; influências de alunos motivados, interessados e ávidos por aprender e buscar conhecimentos dentro e fora da escola; integração comunidade e escola; infraestrutura física escolar complementada com recursos didáticos e multimídia; dedicação aos estudos pelos estudantes e dedicação de tempo dos professores; ações diferenciadas desenvolvidas em sala de aula para despertar expectativas discentes numa abordagem interdisciplinar; e educação continuada com foco na atualização e qualificação docente (RAMOS, 2018).

Para Marise Ramos (2018) esses parâmetros não se referem diretamente ao trabalho

interno escolar, embora que estejam envolvidos nele, mas à política educacional e à condição social dos estudantes. Tais parâmetros já fazem parte da realidade das escolas da rede federal com a diferença de que os alunos passam por processo de seleção para ingressarem nessas escolas (RAMOS, 2018). Podemos considerar que tais parâmetros se configuram em uma primeira aproximação para identificarmos as especificidades do ensino profissional e tecnológico da rede federal que serão afetados e combatidos pela atual contrarreforma do ensino médio.

A “REFORMA DA EPT”⁵

Desde a sua gênese, o ensino médio esteve vinculado às intenções propedêuticas somente. E a oferta de formação profissional, nessa modalidade, surgiu com as reformas propostas por Francisco Campos, em 1930, e a criação do ensino profissionalizante direcionado às ‘classes menos favorecidas’. Na Rede Federal de Educação, essa formação ficou sob a responsabilidade das Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas no ano de 1909 pelo então presidente Nilo Peçanha e no ano de 1930, elas passam a ofertar o Ensino Médio Profissionalizante (STERING; ADAM, 2019). As autoras acreditam que o surgimento da preocupação com a educação do trabalhador pelo governo federal, desde o ano de 1909 e a criação da Rede Federal de Ensino, corresponde as suas finalidades de controle objetivo dessa educação. Para balizar essa afirmação, as autoras citam as considerações difundidas, em relação às motivações referentes à criação da Escola de Aprendizes Artífices, na introdução do Decreto no 7.566, de 1909, as quais evidenciam as proposições do governo de “[...] não só resolver os problemas de ordem econômica e política vigentes naquele tempo histórico, como objetivava a formação da força de trabalho industrial de forma imediatista para atender ao capitalismo que avançava pelo Brasil” (STERING; ADAM, 2019, p. 873).

Esse Decreto, assinado em 23 de setembro de 1909, criando e sistematizando as Escolas de Aprendizes Artífices, é o marco histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. E com o passar dos anos, a Educação Profissional:

[...] continuou ofertando uma educação técnica que se destinava aos filhos dos trabalhadores para atender à demanda posta pelo mercado, o que significa reconhecer que vinha se consolidando na formação de uma identidade própria, aquela que se propõe a qualificar trabalhadores para os postos de trabalho (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1635).

Essa relação trabalho-educação se mantém nos anos primeiros da existências das escolas técnico-profissionalizantes cuja mudança de cenário apenas ocorre após os anos de 1994 através da lei nº 8.948, de 8 de dezembro que “[...] motiva o processo de expansão e ressignificação da Rede Federal, a partir da organização dos Institutos Federais, por meio do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 e a posterior Lei de criação, Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008” (STERING; ADAM, 2019, p. 873).

O Decreto no 2.208/1997, determinante da separação obrigatória entre Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e o Ensino Médio (EM), foi o primeiro marco do período de inclusão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na lei 9.394/1996. Naquele contexto social, o neoliberalismo avançava nos anos 1990 ao privatizar grande parte do Estado brasileiro e romper com uma histórica tradição da Rede Federal de Educação Profissional cuja referência era a formação de técnicos de nível médio através de um currículo que integrava

⁵ Expressão tomada de empréstimo de Lucas Pelissari (2021).

formação profissional e formação propedêutica. No lugar desse currículo, foi imposta a pedagogia das competências para a empregabilidade através de cursos de ensino médio subsequentes e concomitantes (CONIF, 2021).

Historicamente, no Brasil, a dualidade educacional foi materializada por meio das escolas de formação profissional para a classe trabalhadora e de escolas de formação intelectual para a elite e a burguesia: “O binômio formação (educação) e trabalho (emprego), sustentava o ideário dos modos de produção que, por conseguinte, desembocava nos currículos escolares, reforçando a formação dual” (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1636).

O cenário da EPT se movimenta no governo do presidente Lula: ocorre a revogação do decreto nº 2.208/1997 que restringia a educação profissional à qualificação e à capacitação profissional para atender o sistema de produção capitalista; e é publicado o Decreto de nº 5.154/2004, conhecido como o decreto conciliatório, “porque possibilitou a (re)integração da educação profissional ao ensino médio, apesar de não ter extinguido outras formas de oferta, como a concomitante” (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1639).

Somente por meio da lei n. 11.741⁶ de 2008, a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) passa a constituir uma modalidade de ensino na educação básica, embora que o decreto nº 5.154/2004 tenha afirmado a possibilidade de desenvolver a educação profissional técnica de nível médio articulada com o ensino médio (COSTA; COUTINHO, 2018).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁷ instituída pela 11.892, de 29 de dezembro de 2008 cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, enquanto instituições de educação básica, profissional e superior, multicampi e pluricurriculares, para ofertar educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino (STERING; ADAM, 2019).

A política da EPT, ao enfatizar a forma integrada entre formação geral e educação profissional, reestabelecia a construção de currículos unitários e rompia com a orientação de fragmentação da legislação anterior. O conteúdo do Decreto nº 5.154/2004 e da Lei 11.741/2008 centralizava-se na perspectiva politécnica de educação através da formação integral (BARBOSA PELISSARI, 2021).

O ensino médio integrado (EMI), materializado na rede federal, principalmente nos institutos federais, que possibilita, via Decreto n.5154/2004, numa única matrícula articular a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio (MOURA; BENACHIO, 2021), promove uma formação ampla e não fragmentada que busca integrar ciência, trabalho, tecnologia e cultura ao passo que o estudante ao finalizar o ensino médio terá:

[...] o conhecimento das diferentes áreas de conhecimento; que compreenda o princípio educativo do trabalho; que compreenda a totalidade social na qual está inserido; enfim, que tenha os conhecimentos que lhe possibilitam participar social, cultural, política e economicamente da sociedade (MOURA; BENACHIO, 2021, p. 178).

A formação integrada tem o compromisso ético e político de sustentar o direito à formação profissional sem a desconsideração da formação geral. E não aceita a simples junção

⁶ Salientamos que talvez os autores pretendessem ter escrito 11.892.

⁷ A rede possui atualmente 633 campi, mais de 5 mil cursos técnicos, 2,4 mil cursos de graduação, 853 cursos de pós-graduação e 80 mil servidores (CONIF, 2022). Disponível em: <<https://portal.conif.org.br/publicacoes/diretrizes-para-a-educacao-profissional-e-tecnologica-do-brasil>>. Acesso em 31 out.2022.

de disciplinas da formação geral e profissional no currículo, pois objetiva uma formação integral do/as estudantes (STERING; ADAM, 2019). O ensino médio integrado propõe, nesse sentido, uma plena formação humana em que: “[...] nem os conhecimentos gerais se limitariam a possibilitar o prosseguimento de estudos, nem os conhecimentos específicos voltar-se-iam exclusivamente pra a possibilidade de se fazer o trabalho bem-feito!” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 42).

Para Lucas Pelissari (2021) a ênfase à forma integrada teve como consequência programas e políticas como o Brasil Profissionalizado e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) que aumentaram número de matrículas em Ensino Médio Integrado de 98.299, em 2007, para 366.959, em 2014. O autor ressalta que o processo educacional politécnico e de integração curricular estavam previstos nos documentos orientadores da política pública, enquanto referência curricular, pedagógica e política para todo o ensino médio brasileiro. Essa integração reivindicava não apenas os aspectos técnico e científico do currículo, mas se propunha um eixo norteador curricular balizado pelas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Para o autor, esse processo representava, pela primeira vez na história da educação do Brasil, um movimento que operava a construção identitária do ensino médio. A atual contrarreforma rompe com esse movimento de construção (BARBOSA PELISSARI, 2021).

Diferentemente dessa concepção ‘integral’ veiculada na reforma, a formação integrada objetiva inteirar o sujeito que foi dividido pelas relações de trabalho que separou as ações de executar das ações de planejamento, pensamento e direção. Essa formação pretende garantir aos jovens, adolescentes e adultos, uma formação plena que possibilite a leitura dos fenômenos do mundo e a atuação cidadã politicamente integrada à sociedade. E por isso pressupõe entender as relações sociais concernentes a qualquer fenômeno da realidade (CIAVITTA, 2005).

Maria Costa e Eduardo Coutinho (2018) destacam que as formas de oferta concomitante e subsequente não possibilitam o que os cursos técnicos integrados podem realizar: “[...] a materialização de uma formação humana, científica e tecnológica, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1640). Assim, a luta pela formação profissional integrada, iniciada em 2003, foram essenciais para EPTNM, principalmente com a lei nº 11.892/2008 que institucionalizou e integrou a educação profissional e tecnológica, a educação de jovens e adultos e educação profissional técnica de nível médio (COSTA; COUTINHO, 2018).

Essa lei 11.892 foi decisiva para ampliação da oferta do EMI na educação federal e profissional (CONIF, 2021). Mas em relação a oferta do EMI, o Conselho Nacional de Educação (CNE) também demorou na emissão de novas Diretrizes para EPTNM, pois somente em 2012, no contexto de muitas disputas em referência ao sentido da educação profissional, que ocorre a publicação da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, com objetivo de estabelecer as diretrizes curriculares nacionais para a EPTNM, sendo marcada pelo hibridismo, reflexo de disputas, que se alinha ora em defesa da formação integral, ora em consonância com uma formação humana submetida à lógica das competências para a empregabilidade (CONIF, 2021).

A lei 13.415/2017 interrompe, de maneira autoritária, o processo de ‘construção ético-política, epistemológica e pedagógica’ em torno do ensino médio defendido sobre os princípios da ciência, cultura e do trabalho nos quais a integração sirva para a formação de pessoas que compreendam a realidade ao passo que possam atuar profissionalmente (RAMOS; FRIGOTTO, 2017).

A reestruturação curricular engendrada pela reforma e materializada pela Base Nacional Curricular Comum (2018) objetivam uma formação aligeirada, ‘enxuta’ e utilitária delineada pela

centralidade das competências: um discurso recuperado dos textos de políticas curriculares da década de 90 e com os mesmos propósitos, de acordo com Mônica Silva (2018). Contrário ao projeto de formação integrada, essa reforma é marcada por uma concepção de formação integral que não objetiva o desenvolvimento integral do estudante e visibiliza o ideário neoliberal que responsabiliza os indivíduos por seus futuros. Essa concepção de formação é justificada pela necessidade de fabricar o trabalhador obediente, multifacetado e adaptável (SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2020).

Lucas Pelissari (2021) analisa os impactos, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), do atual processo de contrarreformas operante na educação brasileira vivenciado pela educação brasileira a partir da hipótese de que a contrarreforma do Ensino Médio transformou/transforma outros campos da política educacional, não apenas a EPT, no contexto social de contrarreformas neoliberais em curso no país atualmente. O autor inicia ponderando que os trabalhos lidos sobre a reforma do ensino médio são marcados por uma constatação comum: a política do Ensino Médio no país está sendo transformada para aprofundar as desigualdades sociais e as diferenças de classe nessa etapa da educação básica com objetivo de impor a fragmentação das dimensões técnica e científica do currículo.

Esse pesquisador sugere uma periodização da reforma do ensino médio e consequente reforma da EPT em três etapas. A primeira etapa, que se estende de 2016 a 2018, é marcada pelo estabelecimento das diretrizes gerais das mudanças requeridas e a acomodação da EPT aos princípios da contrarreforma. O modelo fragmentado é imposto pela pedagogia das competências e o enfraquecimento da política de ensino integrada balizada pela educação politécnica é realizado pela proposição da forma concomitante, para a oferta dos cursos técnicos, como regra geral (BARBOSA PELISSARI, 2021).

Na segunda etapa da reforma – que se estende do final de 2018 até o início de 2021 – ocorre a consolidação das mudanças substanciais na EPT, especificamente de nível médio. São publicadas as Resoluções CNE/CEB nº 03/2018 e nº 17/2018, que introduzem novas Diretrizes Curriculares Nacionais e uma BNCC para o ensino médio. O novo PNLD, enquanto mediação curricular, atuará como promotor da dissolução das disciplinas em livros didáticos por áreas, diluindo fronteiras epistemológicas de cada saber científico e não se preocupa com a disponibilização de materiais específicos para a educação profissional (BARBOSA PELISSARI, 2021).

A publicação das novas DCNEPT via Resolução CNE/CP nº 01/2021 inaugura a terceira e atual etapa da reforma generalizando, para toda a EPT, inclusive de nível superior, os princípios do anticientificismo, da fragmentação e da desvalorização do trabalho docente. Nessa etapa ocorre a publicação também do Decreto Federal nº 10.656/2021, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e cita pela primeira vez a EPT e a RFEPCT, mas com a intenção de construir “parcerias”, ou melhor, requerer Estados e União para a oferta do quinto itinerário formativo através de cursos concomitantes. O Fundeb atua como eixo de financiamento da oferta concomitante.

Para Marise Ramos (2017), a contrarreforma do ensino médio ataca a formação omnilateral e integral dos sujeitos e atinge a concepção integrada dessa etapa final da educação básica da seguinte maneira:

[...] a redução da carga horária de formação geral para 1800 horas; a redução da formação em Ciências Humanas e Sociais pela não obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia; a fragmentação da parte da carga horária (600 horas) em itinerários formativos; a separação da educação profissional da educação básica,

pela transformação do primeiro em um dos itinerários formativos; o caráter ‘não escolar’ conferido à educação profissional, dado que esta pode se realizar em instituições não escolares, seus professores prescindem de formação científica e pedagógica pelo dispositivo do ‘notório saber’ e competências desenvolvidas em outras experiências podem ser reconhecidas e aproveitadas; a redução da carga horária da educação profissional como itinerário a 600 horas, contrariando o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT) (RAMOS, 2017, p. 44).

Essa contrarreforma, fruto de correlações de forças que se revezam no poder, interfere na proposta do EMI da rede federal e das redes estaduais. Mas ela se aglutina a outras normativas para constituir um novo marco legal para o ensino médio e a formação de professor/as tais como: Resolução CNE/CEB n o 03/2018 - novas diretrizes curriculares nacionais para o EM; DCNGEPT- diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional e tecnológica, via Resolução CNE/CP n o 01/2021; a Base Nacional Curricular Comum (BNCC - Resolução CNE/CEB n o 04/2018); BNCC Formação - Resolução CNE/CP n o 02/2019- as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica; e CNCT - Resolução CNE/CEB n o 02/2020- a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CONIF, 2021).

Lucas Pelissari (2021) analisa os mecanismos jurídicos que induzem a “reforma da EPT”. O primeiro é a nova BNCC, enquanto marco de imposição da fragmentação curricular, que consolida a perspectiva das competências já prevista desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da década de 1990. Agora, a pedagogia das competências é homogeneizada para toda a educação básica. Essa perspectiva é resgatada sob a base filosófica do utilitarismo clássico em que a ideia permanente de utilização de saberes, vivência prática e tomada de decisões atravessa as competências gerais do ensino médio em uma redução do conhecimento à mera aplicação (BARBOSA PELISSARI, 2021). Em relação ao ensino médio, as competências se aliam a nacionalização de um currículo, também na EPT de nível médio, e consolidam o giro pedagógico do neoliberalismo brasileiro. Se entre 1996 a 2017, a pedagogia das competências

[...] restringiu-se a certos mecanismos, possibilitando graus de liberdade na produção de políticas públicas como, por exemplo, a ênfase em uma pedagogia politécnica, conforme discutimos anteriormente. Já no atual contexto, a intenção é que o conceito de competência oriente todas as práticas- não só curriculares - do Ensino Médio, sendo previsto inclusive na Lei n° 13.415/2017, que estabelece a contrarreforma (BARBOSA PELISSARI, 2021, p. 8).

A BNCC pretende conduzir uma ‘formação sob controle’, expressando a sua dimensão restritiva e regulatória, através da listagem de competências gerais e específicas para cada área do conhecimento (SILVA, 2018). A prescrição da BNCC torna-se evidente devido ao seu estreitamento com as avaliações do Estado que influenciam diretamente o currículo. Assim, a BNCC determina os exames e a educação é enquadrada numa lógica circular: “[...] dos exames para o currículo e do currículo para os exames” (SILVA, 2018, p. 6).

Essa prescrição das competências ignora a dimensão histórico-social da formação e visa adaptar os indivíduos no sacrifício da autonomia e da diferenciação (SILVA, 2018). Desta maneira, a noção de competências além de reforçar a adaptação, limita a possibilidade de emancipação:

A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biológica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia (SILVA, 2018, p. 11).

A formação por competências implementada pela BNCC permite o controle, a administração e a padronização das experiências formativas em subordinação à lógica mercantil (SILVA, 2018). Ao restringir essas experiências à aplicação prática, a noção de competências, como antídoto para a “crise do ensino médio”, mostra a intencionalidade utilitarista da formação: “[...] a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações problema do dia a dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica” (SILVA, 2018, p. 12).

Pelissari (2021) também menciona o caráter prescritivo da organização do documento em que cada área do conhecimento é constituída por uma série de prescrições representadas por códigos que estruturarão os projetos de curso, materiais didáticos e planos de ensino, como já foi exemplificado no novo formato do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), como salienta (MATHIAS, 2021 apud BARSOSA PELISSARI, 2021). Há também uma consolidação da precarização do currículo, recorrendo ao anticientificismo vigente, através da diluição dos conhecimentos científicos em áreas enquanto ‘conjunto orgânico’, por exemplo, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dilui os conhecimentos propriamente científicos de campos como Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia (BARBOSA PELISSARI, 2021).

Outro mecanismo analisado por Lucas Pelissari (2021) é a Resolução CNE/CP nº 01/2021 que organiza nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (DCNEPT), todos os dispositivos da educação profissional aos princípios da contrarreforma. O autor ressalta que diretrizes curriculares nacionais gerais para todos os níveis e oferta representa uma reivindicação da comunidade escolar e científica da EPT há alguns anos para fornecer unidade e organicidade à política pública. Mas o atendimento a essa reivindicação traz o desmonte das bases e da identidade da EPT que estavam sendo construídas. Nesse aspecto, o autor evidencia o sentido de contrarreforma de Gramsci utilizado para essas reformas analisadas.

Essas DCNEPT, bem como os dispositivos da contrarreforma estão fundamentadas no ideário neoliberal de possibilidade de escolha, flexibilidade, noção de mérito, atendimento às demandas do mercado, diminuição de direitos e favorecimento dos interesses do capital. A concepção de formação profissional dessas diretrizes se reduz a treinamento, assim como na contrarreforma, perde-se a noção de formação básica, geral e ampla como direito de todos e de todas. Em resumo, essas diretrizes transformam a educação como direitos social em mercadoria em serviço (FÁVERO DE OLIVEIRA, 2021).

Pelissari (2021) cita três características principais desse documento, também identificadas na BNCC e no Programa Novos Caminhos-PNC⁸, a saber: a generalização da pedagogia das competências como princípio estruturador de todos os cursos; a fragmentação da articulação entre a formação geral e a educação profissional, prevendo um novo tipo- concomitante intercomplementar; e o reforço à privatização. Além do fortalecimento da pedagogia das competências e do reforço a privatização através das parcerias com o setor privado, as DCNEPT

⁸Anunciado pelo governo federal em 2019, um ano após a publicação da BNCC para oferta de EPT e o novo público ingressante do ensino médio brasileiro. Organizado por portarias ministeriais, o PNC balizado pelo princípio da “liberdade de escolha”, priorizava a forma concomitante de articulação entre EPT e ensino médio (BARBOSA PELISSARI, 2021).

também [e principalmente] diminuem a educação integrada e omnilateral ao passo que fortalecem uma educação para o empreendedorismo (FÁVERO DE OLIVEIRA, 2021).

As novas DCNGEPT determinam uma proposta de integração que se reduz em uma maneira de reorganizar a concomitância externa oferecida pelos cursos concomitantes atuais. Nessa proposta, exige-se uma forma concomitante que separa o atendimento à BNCC e o atendimento à carga horária do curso técnico e o estudante terá duas matrículas cuja certificação no curso técnico necessitará comprovação de conclusão da formação geral em outra instituição (CONIF, 2021).

Na Resolução CNE/CP n. 01/2021, a noção de competência se assemelha a da BNCC com ênfase da característica profissional, na dimensão da empregabilidade, exclusivamente voltadas para o mercado de trabalho: aparente vínculo com a noção de integração em que os elementos da “CHAVE”⁹ – conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções – se integram no currículo afim de expressar as competências profissionais fundamentais para resolver problemas do cotidiano, do trabalho e do mundo social prático. Vinculado a essa característica, as DCNEPT se utilizam de um discurso complexo pautado no hibridismo conceitual:

Trata-se de fornecer a um termo significado distinto do conceito que o originou, mas mobilizando a mesma expressão discursiva. A integração a que se refere a educação politécnica e a integração da “CHAVE” das competências pertencem a sistemas teórico-conceituais diametralmente opostos e sequer articuláveis. Na elaboração de um currículo, as adesões a cada uma das perspectivas são excludentes [...]. O termo integração é, no entanto, mencionado mais de duas dezenas de vezes no documento, inclusive e principalmente ao se fazer referência à “CHAVE” (BARBOSA PELISSARI, 2021, p. 10).

Em acréscimo, nas DCNEPT, conceitos e expressões do referencial crítico tais como ‘pesquisa como princípio pedagógico’, ‘formação humana integral’, ‘integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana’ e ‘mundo do trabalho’ são utilizadas em conjunto com conceitos e expressões típicos do pensamento neoliberal como ‘protagonismo’, ‘empreendedorismo’, ‘competências socioemocionais’ e ‘mercado de trabalho’. Por exemplo, o que ocorre no inciso V do “Art. 3º. São princípios da Educação Profissional e Tecnológica”:

V - Estímulo à adoção da *pesquisa como princípio pedagógico* presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, *integrando saberes cognitivos e socioemocionais*, tanto para a *produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia*, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social; (grifos nossos!) (ANPED, 2021, p. 3).

⁹ Constituído pelo conjunto de cinco elementos – conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções –, a “CHAVE” representa o eixo norteador curricular da EPT nos termos das DCNEPT de 2021. A “CHAVE” aparece, na análise de Lucas Pelissari (2021), do Programa Novos Caminhos (PNC), anunciado pelo governo federal em 2019 e não expressa uma proposta nova. Pelo contrário, já tinha sido discutida em 2010 no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Parecer Cordão, denominação realizada em alusão a Francisco Aparecido Cordão, representante dos interesses do Sistema S, conselheiro relator à época no CNE. Agora, a “CHAVE” sintetiza o pragmatismo de adaptação ao mercado de trabalho, presente nesse Parecer, nas atuais DCNEPT (BARBOSA PELISSARI, 2021).

Nesse contexto, os vários hibridismos, utilizados nos textos da contrarreforma, estabelecem ambiguidades para ocultar as contradições internas e demonstrar a contemplação de distintas práticas educacionais das diretrizes reformadoras. Não é uma prática equivocada. Ao contrário, busca-se distorcer e propositalmente dificultar a interpretação do leitor para submeter as formulações existentes aos eixos centrais da “[...] a privatização, a fragmentação e o barateamento da educação básica e profissional e a desqualificação do ensino público com vistas a seu esvaziamento como direito social e sua transformação à condição de mercadoria” (ANPED, 2021, p. 3).

A prioridade da formação técnica concomitante das DCNEPT em detrimento do ensino integrado e subsequente, em alguns momentos, atravessada por uma tentativa de articulação, e não integração, curricular é balizada na aparente busca por atender aos interesses do mercado de trabalho. Dessa maneira, a utilização de conceitos contraditórios, divergentes e concorrentes pelas DCNEPT para temas relevantes como integração e politécnica tem como objetivo não a hibridização do currículo [ou conceitual, como salientou Pelissari e a nota de repúdio da ANPED explicitado anteriormente]. Mas, sobretudo, intenciona-se a retirada do real sentido dos termos a fim de esvaziá-los semanticamente para defender outra concepção educacional: flexibilizada, sob a condição de mercadoria, fragmentada, barateada e atonizada de sua prerrogativa de direito social (FÁVERO DE OLIVEIRA, 2021).

O reforço à privatização constitui a terceira característica das DCNEPT. Em se tratando na novidade de articulação entre formação geral e educação profissional – a forma concomitante intercomplementar – a ‘integração’ ocorre no conteúdo de acordo com as diretrizes da reforma, ou seja, a organicidade do currículo ocorreria via ‘conteúdo’ que, no documento, se referia as disciplinas curriculares e atividades escolares. A realização da ‘intercomplementariedade’ defendida, nesse documento, em diversas instituições permite compor currículos integrados:

[...] resultantes da articulação entre duas ou mais instituições ou esferas administrativas diferentes, inclusive por meio da parceria entre o Estado e o mercado educacional privado. Se combinamos tal resultado com a vocação das instituições privadas na oferta de cursos FIC e técnicos concomitantes, temos, na verdade, um reforço da fragmentação curricular via setor privado (BARBOSA PELISSARI, 2021, p. 11).

O mecanismo discursivo híbrido da contrarreforma é utilizado para justificar essa nova forma de articulação entre formação geral e educação profissional, definida pelas DCNEPT, ao mobilizar a noção de integração, ocultando seu real significado. Essa nova forma – concomitante intercomplementar – poderá ser desenvolvida, ao mesmo tempo, em distintas instituições e redes de ensino, mas ‘integrada no conteúdo’ como destaca o documento. Assim, tal forma de articulação faz um acréscimo à LDB, que legitima apenas três maneiras de articulação: a integrada, a concomitante e a subsequente (BARBOSA PELISSARI, 2021). Nas DCNEPT, o itinerário formativo técnico e profissional pode ter sua carga horária composta não apenas por cursos técnicos, mas também por um somatório de cursos curtos FIC.

Silvia Maria Stering e Joyce Mary Adam (2019) defenderam que a reforma do ensino médio não impactou a oferta dos cursos de ensino médio integrados ofertados pelos Institutos Federais, “[...] uma vez que os IF’s não aderiram à mesma [...]”¹⁰ (p. 869). Para as autoras, essas

¹⁰Essa afirmação precisa ser analisada no âmbito da Rede Federal, porque, por exemplo, no IFMA, embora que exista uma resolução recente que reafirma as bases conceituais e finalidades da EPT, está ocorrendo, em paralelo, a orientação e condição de aprovação e reformulação dos planos de novos cursos, a exigência de respeitar a carga horária mínima instituída de 1800h para o chamado núcleo comum do currículo. Sendo assim, a adesão à reforma se concretiza pelo IFMA, pelo menos, de maneira

instituições ficariam imunes à reforma, ao utilizarem o princípio de autonomia correlata a sua natureza jurídica autárquica federal. O conceito de autonomia está evidenciado no artigo 5.º, inciso I, do Decreto-lei n.º 200/67, que “[...] a delibera como serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita própria, para executar atividades típicas da administração pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada” (STERING; ADAM, 2019, p. 880). O termo autarquia se refere à possibilidade de o Estado conferir a uma instituição, no caso os Institutos Federais, de descentralização na execução de serviços com a fiscalização direta da administração estatal: “a autarquia é uma extensão do Estado, integrando o aparelho estatal com função pública típica, assim, o Estado não se desfaz da sua prerrogativa de controle, mais descentraliza sua gestão para atender as demandas específicas de maneira mais adequada” (STERING; ADAM, 2019, p. 880).

Essas autoras também evidenciam a existência de indicações jurídico-normativas que respaldam a manutenção dos currículos dos Institutos Federais e consequente resistência às imposições da reforma do ensino médio em consideração ao seu relativo grau de autonomia. Entretanto, quase quatro anos após essa afirmação, presenciamos em toda a rede federal movimentos de reformulação curricular com efetiva ou parcial adesão à reforma.

Para Isabela e Gisela Andrade (2022), esse contexto de resistência via autonomia dos Institutos Federais está marcado por uma perspectiva da educação enquanto moeda de troca pois o financiamento via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) está condicionado à oferta do quinto itinerário formativo por parte dos Institutos Federais para integralização em seu próprio domínio e para as redes estaduais que, por sua vez, oferecem a formação da BNCC. Esse ‘convênio’¹¹ que seduz os IFs para captar recursos a fim de manter sua qualidade de ensino, em contextos de ameaça de cortes orçamentários:

enfraquece sobremaneira e afasta os institutos federais do seu objetivo primeiro, estabelecido na lei 11.892, que é ministrar educação profissional técnica de nível médio prioritariamente na forma dos cursos integrados. Para mim, essa concomitância intercomplementar é a forma de implementar a reforma do ensino médio e de as instituições de ensino profissional a participarem da reforma oferecendo especificamente o itinerário de formação técnica profissional (SALA, 2021, p. 19).

Sonia Fernandes (2021) discorda da afirmação acima ao reiterar que a autonomia didática, científica e pedagógica dos Institutos Federais está mantida pois a lei 11.892 não foi alterada. Para ela, o decreto permite acesso ao financiamento do Fundeb através da dupla

parcial. Quando as autoras destacam que a reforma não impactou, precarizando a docência, talvez não teriam condição de prever essa semi-adesão, embora como as autoras acreditassem, que o caráter de autarquia dos institutos federais pudesse resistir totalmente à reforma.

¹¹O decreto 10.656, aprovado em 2020 via Ementa Constitucional 108, regulamenta a lei de criação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). “Para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o decreto trouxe uma novidade: a possibilidade de recebimento de recursos do fundo a partir de convênios ou parcerias com as redes estaduais de educação para a oferta de cursos concomitantes de educação profissional técnica” (ANTUNES, 2021, p. 18). Agora, é possível o recebimento de recursos do Fundeb pelos Institutos Federais através da oferta também do itinerário formativo da educação profissional criado pela reforma do ensino médio (ANTUNES, 2021). Segundo Sala (2021), esse itinerário difere do tipo de formação oferecida pelos Institutos Federais e quando o repasse do Fundeb é o mesmo para ambos, conforme o autor, vai gerar uma concorrência entre os cursos integrados e o itinerário. Os cursos integrados têm custos financeiros maiores que o itinerário. Por isso, “é justamente nesse momento de cortes no orçamento das instituições federais de educação profissional que vem esse aceno do Fundeb para que elas passem a oferecer apenas o itinerário de formação ou apenas a formação profissional concomitante intercomplementar, e isso passa a disputar e corroer o projeto do instituto federal que é o oferecimento dos cursos Integrados” (SALA, 2021, p. 20).

matrícula. A decisão de acatar ou não o decreto é de responsabilidade dos conselhos superiores de cada instituição.

As alterações recentes impostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021 (Res. nº 01/2021) foram analisadas em um documento publicado pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) resultante do Grupo de Trabalho (GT) formado no âmbito do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE).

Nesse documento, logo no início, existe um destaque à manutenção da autonomia institucional e didático-pedagógica dos IFs em referência aos processos de oferta, organização e criação curricular de cursos e ações de EPT no interior dos seus *campi*. A submissão - 'não obrigatória' - às DCNGEPT impactam diretamente a possibilidade de manter essa autonomia (CONIF, 2021). Esse documento, por mais que focalize os impactos da Resolução CNE/CP n. 01/2021 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), reconhece que tais impactos não ficam circunscritos a essa rede somente.

Nesse cenário, o CONIF se posiciona ao identificar a divergência entre as DCNGEPT e a concepção de educação profissional e função social da RFEPCT enquanto política pública, e ao apontar a não obrigatoriedade dos Institutos Federais em readequar seus projetos pedagógicos e planos de cursos as novas diretrizes da reforma que somente trarão prejuízos a RFEPCT e à formação integral dos educandos. Assim como, reafirma a identidade da EPT, em processo de consolidação, marcada pela formação integral, politécnica, currículo integrado e produção de conhecimentos socialmente situados pela finalidade de emancipação social e política de jovens e adultos trabalhador/as do país (CONIF, 2021). As DCNEPT são incoerentes e antagônicas com o Ensino Médio Integrado (EMI) que vem sendo construído com base na concepção de formação integral balizada na omnilateralidade, na politécnica e na escola unitária (ANPED, 2021).

Em síntese, para Lucas Pelissari (2021) as concepções que orientam as DCNEPT - Resolução 01/2021 - divergem das concepções orientadoras da educação politécnica na EPT brasileira. Nas DCNEPT, o currículo é norteado pela "CHAVE" - conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, emoções - e pela pedagogia das competências, com a finalidade de adaptação ao mercado de trabalho numa tríade de flexibilidade, empregabilidade e empreendedorismo. Marcada epistemologicamente pela ideia de conhecimento condicionado à prática, essas diretrizes defendem a fragmentação da relação entre formação geral e educação profissional em que o sentido da "integração" é meramente discursivo a partir do recurso do hibridismo conceitual.

A "reforma da EPT" alavancada fundamentalmente pelas novas DCNEPT objetivam edificar outro tipo de educação contrária à concepção integrada e omnilateral forjada historicamente no interior de lutas sociais da EPT para além da dualidade educacional. Esse "novo" tipo de educação, para Fávero De Oliveira (2021): é flexível, no sentido de ser apressada e rasa para formar trabalhadores a viver "na incerteza de um futuro hipotecado à própria sorte" (FÁVERO DE OLIVEIRA, 2021, p. 222); e precária, para reproduzir uma situação de exploração, desigualdade e dependência. Enfim, é uma educação de bases neoliberais, mercadológicas e privatistas que se sustenta em um tecnicismo que gera fragmentação, alienação e uma formação que se reduz a treinamento.

Em contrapartida, a EPT brasileira é balizada por um currículo unitário - organicidade entre conteúdos científicos e técnicos - a partir dos eixos Ciência, cultura, trabalho, tecnologia, com a finalidade de uma formação humana integral que eleve o nível de consciência crítica sobre

as contradições das relações sociais. Aqui, o conhecimento é pensado como produção historicamente situada das sociedades e demarcado por lutas e contradições. E a integração tem o sentido de “unidade dialética entre teoria e prática e entre parte e totalidade” (BARBOSA PELISSARI, 2021, p. 11).

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O neoliberalismo pretende transformar todos os direitos sociais fundamentais – saúde, educação, segurança pública, assistência social, previdência, dentre outros – em mercadorias. Para que essa transformação seja aceita e tolerada, principalmente pela classe trabalhadora que não possui recursos financeiros para comprá-las, é preciso conseguir um convencimento ideológico. Sendo assim, o projeto formativo neoliberal busca: despolitizar e individualizar a compreensão das desigualdades sociais; disseminar a sua naturalidade enquanto princípio estruturante do ‘desenvolvimento social’; e localizar no sujeito, a fonte e os meios de sua própria realização profissional e social, mesmo em contextos sociais de extrema desigualdade, que limitam essa realização. O ‘novo’ ensino médio e sua BNCC podem ser interpretados como dispositivos sociais desse projeto formativo neoliberal.

A contrarreforma do ensino médio é uma das ofensivas do sistema capitalista, em sua versão recente neoliberal, para barrar possibilidades de projetos educacionais e societários divergentes dos interesses das classes dominantes. Enquanto projeto reformador de toda educação nacional, essa lei, em processo de implementação atualmente, busca formar trabalhadores/as simples, acrílicos/as, apolitizados/as e despossuidores/as do direito à educação politécnica e científica.

A “reforma da EPT” objetiva reestruturar e desmantelar os princípios fundantes dessa modalidade que, com a institucionalização do currículo integrado e a politecnia, intenciona combater a redução da formação educacional da juventude à mera adaptação ao mercado de trabalho, ou melhor, a cursos de treinamento. Assim, a principal proposta da EPT é justamente o principal elemento desmontado pela contrarreforma: a formação humana integral em um currículo unitário e politécnico.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Isabela; ANDRADE, Gisele. Quando dois projetos colidem: a reforma do ensino médio versus a educação profissional integrada ao ensino médio nos institutos federais. **Diálogo**, Canoas, n. 50, p. 01-12, nov. 2022. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/9121/pdf>>. Acesso em 27 mar. 2023

ANPED. Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021). 20 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/1611343182884_manifesto_do_gt09_contra_dcn_ept_jan_2021.pdf>. Acesso em 27 mar. 2023.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, [s.l.], v. 8, p. 219-232, dez. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>>. Acesso em: 09 mar. 2022. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>.

BARBOSA PELISSARI, L. A reforma da educação profissional e tecnológica no brasil: 2016 a 2021. **SciELO Preprints**, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3150. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3150>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 16 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.415/17** de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, e outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 16 mar. 2021.

CATINI, Carolina. O brutalismo vai à escola. **Blog da Boitempo**. 13/09/2020. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2020/09/13/o-brutalismo-vai-a-escola/>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

CATINI, Carolina. A reforma do ensino médio e a “nova geração de negócios”. **Blog da Boitempo**. 21/03/2023. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2023/03/21/a-reforma-do-ensino-medio-e-a-nova-geracao-de-negocios/>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>>. Acesso em 15 mar. 2021.

CONIF. As novas diretrizes curriculares EPT no contexto da rede federal de educação profissional - documento FDE/CONIF. 2021. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2021/04/10.-Documento-final_GT-Dirigentes-de-Ensino-FDE-revisao-final-2021.pdf>. Acesso em 31 out.2022.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade** [online]. 2018, v. 43, n. 4 pp. 1633-1652. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623676506>>. Acesso em: 9 Mar. 2022.

FÁVERO DE OLIVEIRA, T. A educação profissional e tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização à privatização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, 2021, 5(2), 205-228. Disponível em: < <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1039/815> >. <https://doi.org/10.36524/profpept.v5i2.1039>. Acesso em 30 mar. 2023.

FERNANDES, S; SALA, M. Como a regulamentação do Fundeb impacta o ensino médio integrado à educação profissional? (Entrevista concedida a André Antunes). **Revista Poli - Saúde, educação e trabalho**, Rio de Janeiro, n. 77, mai./jun. 2021, p. 18-21. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli_77_web.pdf>. Acesso em 27 mar. 2023.

FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOSSLER RODRIGUES DA SILVA, F. L; POSSAMAI, T; MARTINI, T. A. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1-17, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15254.050. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15254>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MOTTA, Vania; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MOURA, Henrique, D; BENACHIO, Costacurta, E. Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, 19(39), 163-187, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479/29251>>. Acesso em 09. Mar, 2022.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>>. Acesso em 20 mar. 2021.

RAMOS, M. Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, 1(1), 27-49, 2017. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356/317>>. Acesso em 09 Mar, 2022.

RAMOS, M. Nogueira. Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? **Holos**, [s.l.], v. 2, p. 449-459, jun. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6976>>. Acesso em: 09 mar. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES**. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329/13057>>. Acesso em 09 Mar. 2022.

SANTOS, D. S. *et al.* O lugar da educação profissional e tecnológica na reforma do ensino médio em contexto brasileiro: da lei nº 13.145/2017 à BNCC. **Revista Brasileira da Educação**

Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e9488, 2020. Disponível em:
<<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9488>>. Acesso em: 23 out. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 mar. 2021.

SOUZA, B. G. de; GARCIA, S. R. de O. A Reforma do Ensino Médio e os possíveis impactos no Instituto Federal do Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16, e83313. Janeiro de 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/83313/46352>>. Acesso em 28 mar. 2023.

STERING, S. M. S; ADAM, J. M. A reforma do ensino médio por meio da lei nº 13.415/2017 e seus impactos no ensino médio integrado dos institutos federais. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 869-886, 2019. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2019. v4. n2. p869-886. Disponível em:
<<http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/rpd/article/view/560>>. Acesso em: 22 out. 2022.

TOMMASI, L. D; CORROCHANO, M. C. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estudos Avançados**, 34(Estud. av., 2020 34(99)), 353-372. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/ea/a/7gJR8dVYp3WdpCy8hPnNMdF/?lang=pt#>>. Acesso em 29 mar. 2023.

Submetido em: dezembro de 2022

Aprovado em: março de 2023