

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR**

Programa de Pós-Graduação em Educação

**ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL**

**Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em  
“Migalhas”: a reforma no contexto dos Institutos  
Federais de Educação**

**Relatório de Pesquisa**

Supervisora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Ribeiro da Silva (IFPR – Curitiba-PR)

Pesquisador: Dr. Adilson Cesar de Araujo (IFB - Brasília-DF)

**Curitiba**

**2022**

## **RELATÓRIO DE ATIVIDADES DE ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL**

### **Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em “Migalhas”: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação**

Supervisora: Profa. Dr<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva (UFPR – Curitiba – PR)  
Pesquisador: Dr. Adilson Cesar de Araujo (IFB – Brasília-DF)

Relatório de Estágio Pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

**Curitiba  
2022**

## Sumário

<b>I - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL</b> .....	4
<b>II – RELATÓRIO DE PESQUISA</b> .....	6
<b>1 – INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	14
<b>3 – REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO EXPRESSÃO DA MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA</b> .....	21
3.1 – A Reforma do Ensino Médio e a volta ao passado .....	24
3.2 - O discurso da qualidade na Reforma do Ensino Médio .....	32
3.3 – BNCC: tecnocracia, autoritarismo e ufanismo pedagógico .....	38
<b>4 – A BNCC E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: TEXTOS E CONTEXTOS</b> .....	47
4.1 – A Reforma do Ensino Médio no contexto dos IFs: tensões e reações .....	54
4.2 – O projeto pedagógico dos IFs e o da Reforma do Ensino Médio: caminhos em confrontos .....	60
<b>5 – A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS IFs: DA IMPLEMENTAÇÃO À NÃO ADEQUAÇÃO</b> .....	66
5.1 - A reforma na organização curricular do projeto pedagógico dos IFs .....	83
5.2- Indícios de implementação da reforma nos Institutos Federais .....	84
5.3 - Indícios de hibridismo curricular nos PPCs do Ensino Médio Integrado .....	100
5.3.1 - O Hibridismo conceitual nos currículos do EMI .....	110
5.4 - Indícios de não adequação à Reforma do Ensino Médio nos IFs .....	120
<b>6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	137
<b>7 – REFERÊNCIAS</b> .....	146

## I - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL

### 1) Relatório de pesquisa

- Apresentação do Relatório Final da pesquisa do Estágio de Pós-Doutoral em 13/10/2022.

### 2) Participação em eventos e produção científica

- Participação em atividades desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio da Universidade do Paraná, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Mônica Ribeiro da Silva:
- Participação na organização da V Jornada Educacional (JORNEDUC) - junho de 2020
- Participação na organização do I Colóquio da Rede Nacional EM Pesquisa: pesquisas sobre o Ensino Médio
- Participação por meio de submissão de resumo no I Colóquio da Rede Nacional EM Pesquisa: pesquisas sobre o Ensino Médio
- Participação na elaboração do artigo: “Reforma do Ensino Médio: tensões e proposições no âmbito do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais”. In Educação profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições. (Orgs: Maria Raquel Caetano; Manoel Jose Porto Junior; Sidinei Cruz Sobrinho. Ed. CRV, 2021.
- Participação na reunião anual da Associação Nacional do Pesquisadores em Educação - ANPED 2021.

### 3) Participação em bancas examinadoras

- Participação como Avaliador Interno Suplente na banca de mestrado de TIFFANY DEMOGALSKI, com tema intitulado “A construção da ideia de juventude no contexto da reforma do Ensino Médio: O programa de Ensino Médio integral em tempo integral (EMITI) no estado de Santa Catarina” – PPGE-UFPR, 29/3/2022.
- Participação como avaliador na Qualificação da banca de doutorado de Alessandro Eziquiel da Paixão, com tema intitulado “A Lei 13.415/2017 e a educação profissional: uma análise das alterações e permanências promovidas pela reforma do Ensino Médio nos Institutos Federais de Educação” – PPGE-UFPR, 27/04/2022.

### 4) Atividades didáticas

- Co-Orientador no doutorado em Educação de Alessandro Eziquiel da Paixão, que desenvolve pesquisa com o tema “A Lei 13.415/2017 e a educação profissional: uma análise das alterações e permanências promovidas pela reforma do Ensino Médio nos Institutos Federais de Educação”.
- Participação e acompanhamento como monitor da disciplina “Ensino Médio e Profissional: políticas e processos” 1º semestre 2020, 45h, desenvolvida pela supervisora Mônica Ribeiro na PPGE.

- Participação e acompanhamento da disciplina EMPPP desenvolvida pela supervisora na PPGE em 2021.

**5) Participação em palestras (*lives*) com temas relacionados ao objeto da pesquisa:**

- Alternativas e resistências à Reforma do Ensino Médio - Sindicato dos Professores no DF (SINPRO), 22/10/20.
- As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT e a perspectiva de qualidade na educação / Instituto Federal do Amazonas, 24/2/2021.
- Reflexões sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Profissional e Tecnológica / Instituto Federal do Ceará, campus Crato, 14/4/2021.
- As novas políticas de educação para a EPT e os desafios da democratização da educação / Instituto Federal do Maranhão, 22/4/2021.
- A BNC – Formação e a BNCC nos Institutos Federais de Educação / Instituto Federal de Brasília, 7/5/2021.
- A EPT em debate: perspectivas para o currículo integrado no cenário atual. Instituto Federal do Maranhão, Campus Monte Castelo, 7/5/2021.
- As novas Diretrizes Curriculares para Educação Profissional e Tecnológica / Instituto Federal do Sergipe, 11/5/2021.
- As Diretrizes Nacionais da Educação Profissional no âmbito dos Institutos Federais / Instituto Federal de São Paulo, 26/05/2021.
- BNCC, Lei 13.415 e a Educação Profissional e Tecnológica/ Instituto Federal do Pará, 28/05/2021.
- A educação Profissional em foco: a nova legislação e suas implicações na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Pernambuco, 25 de maio de 2021.
- Os impactos da BNCC nos Institutos Federais. Instituto Federal Farroupilha, 02/06/2021.
- Pensando e fazendo Educação Profissional e Tecnológica: o desafio da construção coletiva. Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 16/8/2021.
- Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica: concepções e impactos na Rede Federal / Instituto Federal Sul Riograndense, 22/7/2021.
- As Diretrizes da EPT, as Diretrizes do Ensino Médio e a BNCC: Textos e contextos / Instituto Federal do Espírito Santo, 21/7/2021.
- Os possíveis impactos da BNCC nos Institutos Federais de Educação. Instituto Federal do Amapá, 1/9/2021.
- Contextos e desafios em tempos de reformas educacionais. Instituto Federal Catarinense, 28/9/2021.
- O Contexto atual da educação e a arte na Rede. Reforma do Ensino médio e suas implicações. Associação Nacional dos Professores de Artes da Rede Federal de Educação, 10/11/2021.
- As novas Diretrizes para EPT e a desconstrução do Ensino Médio Integrado / Instituto Federal do Goiás, 1/12/2021.

## II – RELATÓRIO DE PESQUISA

### Resumo

A presente pesquisa tratou de verificar as possíveis influências e consequências da adoção da Reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/17 no contexto do projeto de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação (IFs). Para tanto, a pesquisa usou a Abordagem do Ciclo de Políticas conforme Ball, Bowe e Gold para analisar os textos, contextos e possíveis indícios da reforma nos projetos pedagógicos dos IFs. A pesquisa se desenvolveu a partir de três eixos investigativos: 1) a presença de indícios de adequação à reforma nos projetos do Ensino Médio Integrado; 2) a presença de formas de negociação/hibridização curricular entre os textos da reforma e o projeto de Ensino Médio Integrado; 3) a presença de indícios de não adequação do projeto de Ensino Médio Integrado à reforma. A pesquisa foi feita a partir de uma ampla consulta que envolveu 380 projetos pedagógicos de curso dos Institutos Federais de Educação e diretrizes curriculares que foram reformulados entre os anos de 2019 a 2021. Dessa forma, a partir das consultas feitas, foi possível constatar diferentes percepções e movimentos no interior dos IFs em relação à reforma, entre eles: 1) Há um processo incipiente de adesão à reforma, revelado pela adoção da carga horária de 1.800 horas para a formação geral, conforme define a BNCC; 2) Foi possível verificar formas de hibridização curricular presentes nos textos dos PPCs, quando os projetos do EMI assumem a narrativa, terminologias e orientações presentes nos textos da reforma; 3) Constatou-se que a não adequação à reforma ainda é predominante nos projetos pedagógicos de curso, o que significa afirmar que a maioria dos projetos pedagógicos de curso dos Institutos Federais não implementou a reforma, mantendo os fundamentos conceituais e metodológicos que norteiam a perspectiva de formação humana integral.

**Palavras chave:** Ensino Médio Integrado; Reforma do Ensino Médio; BNCC; Qualidade da educação; Formação humana integral.

## 1 – INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio trouxe transformações de amplas dimensões para o processo educativo, não se reduzindo apenas à mudança curricular, diferente do que propagou a narrativa oficial no contexto da aprovação da Lei nº13.415/2017. Desse modo, como estratégia política, as mudanças na estrutura da educação vêm sendo feitas de forma gradual e homeopática, por meio de diferentes atos normativos: portarias, decretos e resoluções, que se articulam entre si, formando um todo coerente com os propósitos de privatização da educação presentes na Lei nº13.415/2017.

A partir do uso de um conjunto de diversos instrumentos legais elaborados desde a aprovação da Lei nº13.415, em 2017, percebe-se um ciclo normativo contínuo e que vem dando densidade e organicidade à Reforma do Ensino Médio visando à sua implementação nos sistemas de ensino.

Nesse cenário, a Reforma do Ensino Médio não se reduziu à uma flexibilização curricular, mas tem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como braço operacional de alterações profundas nas políticas educacionais, para além desta etapa da educação básica. Tem-se, então, um modelo de reforma que fragmenta o currículo, afronta à gestão democrática, nega a autonomia das instituições de ensino e visa controlar e precarizar o trabalho docente. Além disso, busca incentivar e priorizar a oferta de cursos técnicos aligeirados na forma da concomitância, em detrimento dos cursos integrados, o que inviabiliza uma formação profissional e cultural sólida aos jovens, bem como dificulta o acesso dos estudantes do ensino técnico ao Ensino Superior, ou seja, o modelo de reforma em vigência alimenta o histórico dualismo e a segmentação na oferta educacional.

Dessa forma, para melhor elucidar como os Institutos Federais estão se relacionando com as normativas da reforma, a presente pesquisa buscou problematizar algumas questões: de que forma os textos oficiais de implementação da reforma estão chegando e sendo interpretados pelos Institutos Federais de Educação (IFs)? Como os projetos pedagógicos dos cursos e as diretrizes elaboradas pelos IFs têm dialogado com as normativas da reforma? A tendência nos Institutos Federais é pela a adequação à reforma ou

por estabelecer formas de reações e de negação a ela? A presente pesquisa vem com o com o intuito de tentar responder e problematizar essas questões.

Para entender o que ocorre no âmbito dos Institutos Federais, a partir da aprovação da Reforma do Ensino Médio, cabe uma breve contextualização acerca do projeto de Ensino Médio Integrado que os IFs vêm desenvolvendo, bem como saber sobre as ameaças à continuidade desse projeto colocadas pela reforma.

Nesse sentido, foi a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, por meio da Lei nº11.892 de 2008, que o projeto de Ensino Médio Integrado ganhou centralidade como uma das principais políticas do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Este projeto tem como uma de suas características o desejo de romper com a histórica dualidade da educação, marcada pela divisão entre o pensar e o agir, o que tem contribuído para a reprodução das desigualdades escolares e da estrutura social desigual da sociedade capitalista brasileira.

O projeto de Ensino Médio Integrado tem como um de seus princípios a defesa da indissociabilidade entre a formação geral e a educação profissional, colocando-se como um caminho para a busca de uma formação omnilateral e politécnica. Assim sendo, o Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação tem sido um projeto defendido como uma referência de formação humana integral para as juventudes por boa parte dos pesquisadores da educação que abordam o tema Ensino Médio. (Ramos, 2004); (Frigotto, 2005); (Ciavatta, 2005); (Ferretti, 2021).

Desse modo, o Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais não é só um novo desenho curricular, mas é, sobretudo, uma escolha ética, política e pedagógica por um projeto que visa à formação humana integral dos jovens em múltiplas dimensões, uma formação contextualizada e sensível à realidade social e ao mundo juvenil, e que tende a colaborar para combater as múltiplas formas de injustiças sociais, contribuindo, assim, para um novo projeto societário, mais justo, inclusivo e democrático.

É importante destacar que o Ensino Médio Integrado, para ter êxito, deve ser assumido como uma política de Estado, tendo em vista a complexidade que é a de construir um projeto de formação humana integral, pois requer um Estado responsável e que garanta os investimentos financeiros necessários para a

educação, exigindo alterar a organização curricular hegemônica, presa a um modelo curricular rígido, compartimentalizado, focado em disciplinas. Necessita, além disso, de investimentos na formação continuada dos profissionais da educação com base em uma epistemologia que permita a compreensão da perspectiva de formação humana integral. Exige, por fim, a garantia de espaços de encontros coletivos permanentes, como necessita também de uma gestão democrática para que a comunidade escolar possa participar, acompanhar e avaliar os projetos pedagógicos em curso.

Portanto, é necessário avançar na defesa de políticas e ações que visam fortalecer o projeto de Ensino Médio Integrado da Rede Federal, concebendo-o como uma ação articulada, como política de Estado. Todavia, o contexto de cortes nos investimentos públicos da educação<sup>1</sup>, agravado nos últimos anos, tem comprometido o orçamento dos Institutos Federais de Educação (IFs) e vem sendo uma ameaça ao funcionamento e à continuidade do Ensino Médio Integrado.

Combinado com a falta de recursos, o cenário agora é de pressão do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de educação (CNE) rumo à implementação da Reforma do Ensino Médio nos sistemas de ensino estaduais, como também no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, o que pode indicar uma ameaça à continuidade do Ensino Médio Integrado, uma vez que a lógica da reforma ditada pela racionalidade econômica não visa garantir investimentos necessários para a formação humana integral, mas aposta na formação aligeirada, fragmentada, mais barata e precarizada para as juventudes.

Neste sentido, é importante compreender como a Reforma do Ensino Médio tem atingido o projeto de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. Com aprovação da Resolução do CNE nº4/2018, a BNCC passou a ser uma realidade nos currículos do Ensino Médio, impondo a separação entre um bloco

---

<sup>1</sup>Em nota intitulada “Panorama Orçamentário da Rede Federal 2021”, O Conselho Nacional dos Reitores dos Institutos Federais de Educação (CONIF) denunciou o corte no orçamento dos IFs com a redução dos recursos para a Rede Federal de 21% para o orçamento de 2021, correspondendo ao valor de R\$ 1.951 bilhão, montante inferior ao orçamento do ano de 2013, que foi de 1.999 bilhões. Só que em 2021, o número de alunos matriculados na Rede Federal mais do que dobrou se comparado ao número de alunos que a Rede Federal tinha em 2013.

de formação geral, com carga horária de 1.800 horas (BNCC) e os itinerários formativos. Esse documento tem como um dos seus eixos estruturantes a adoção da pedagogia das competências. Desde então, elevou-se a pressão para que os sistemas de ensino venham implementar a Reforma do Ensino Médio.

Cabe destacar que a realidade concreta das instituições de ensino é complexa e contraditória, não sendo a escola um espaço de mera reprodução do que vem a ser prescrito pela “tecnocracia”, do que está escrito nos textos oficiais. Neste cenário, é importante compreender qual tem sido a posição predominante dos Institutos Federais de Educação frente à Reforma do Ensino Médio, bem como entender quais têm sido as alternativas e estratégias buscadas para garantir a continuidade do projeto de Ensino Médio Integrado no âmbito da Rede Federal de Educação. É com o intuito de problematizar essas questões e de tentar respondê-las, que esta pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

**Objetivo geral:**

Analisar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no contexto dos Institutos Federais de Educação e as suas possíveis consequências para o projeto de Ensino Médio Integrado.

**Objetivos específicos:**

- 1) Compreender a Reforma do Ensino Médio como expressão de um projeto de modernização conservadora para a educação;
- 2) Verificar como ocorreu o processo de elaboração da reforma no contexto dos IFs: as tensões, negociações, reações e ameaças ao projeto de Ensino Médio Integrado;
- 3) Confrontar as diferentes perspectivas de educação e de formação humana presentes nos textos da reforma e nos textos que fundamentam o projeto de Ensino Médio Integrado dos IFs;
- 4) Apresentar indícios de implementação da Reforma do Ensino Médio nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e em diretrizes curriculares dos Institutos Federais de Educação;
- 5) Identificar indícios de hibridismo curricular por meio da presença de orientações e de terminologias dos textos da reforma nos projetos pedagógicos do EMI;

6) Verificar indícios de reações e de não adequação à Reforma do Ensino Médio presentes nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e em diretrizes curriculares dos Institutos Federais de Educação.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, fez-se uso da Abordagem do Ciclo de Políticas proposto pelo sociólogo Stephen Ball e outros (BALL; BOWE; GOLD, 1992), como meio de compreender, na sua complexidade, a Reforma do Ensino Médio no contexto dos Institutos Federais de Educação. Nesse sentido, o recurso teórico e metodológico de Ball, Bowe e Gold parece ser adequado ao que se pretende como análise nesta pesquisa, uma vez que possibilita compreender como os sujeitos sociais das instituições de ensino recebem, negociam, interpretam e reagem diante dos propósitos estabelecidos pela reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação.

Ball, Bowe e Gold apresentam cinco contextos em sua abordagem analítica do Ciclo de Políticas: o contexto de influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. A perspectiva de análise proposta contribuiu para melhor desnudar as teias de relações presentes na Reforma do Ensino Médio.

A análise desenvolvida neste trabalho fez uso das contribuições dos autores com o foco privilegiado em três dimensões de suas contribuições analíticas, sendo elas: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esta abordagem metodológica pareceu a nós ser adequada para compreender que, a partir da aprovação da Lei nº13.415/2017 e da aprovação da Resolução do CNE nº4/2018 – BNCC, intensificou-se o processo de pressão para a implementação da Reforma do Ensino Médio nos sistemas de ensino, como também no interior da Rede Federal de Educação, o que tem gerado diferentes interpretações desse processo no contexto dos IFs.

Como a implementação da Reforma do Ensino Médio ainda está em fase inicial, e as suas consequências ainda não são sentidas na sua plenitude, pois levará mais tempo para se ter uma real dimensão dos efeitos devastadores desse projeto no contexto educacional e sobre o projeto de Ensino Médio Integrado, optou-se aqui por não explorar os dois últimos contextos apresentados por Ball: o contexto de resultados/efeitos e o contexto da estratégia política, ainda que, para esses autores não ocorram rupturas entre os referidos contextos, e portanto, não se verifique um isolamento entre eles. A separação,

portanto, para efeitos de análise, possui fins didáticos de modo a permitir evidenciar aspectos que sobressaem em cada contexto.

A partir da Abordagem do Ciclo de Políticas conforme Ball, Bowe e Gold (1992) e das contribuições apontadas por Mainardes (2006), foram estudados aspectos e dimensões que pudessem apontar indícios de processos de implementação da reforma nos projetos do Ensino Médio Integrado, indícios de negociação/hibridização do projeto do EMI com o da reforma e indícios de negação da Reforma do Ensino Médio no âmbito dos IFs.

Para melhor compreender a relação que os IFs vêm mantendo com as orientações e normativas advindas da Reforma do Ensino Médio, foi utilizada a análise documental para a coleta dados, considerando os seguintes documentos: a) Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs); b) Diretrizes curriculares do Ensino Médio elaborados nos IFs; c) Documentos produzidos pelo Fórum dos Dirigentes de Ensino FDE/CONIF no contexto da reforma.

O universo da pesquisa abrangeu 34 Institutos Federais de Educação, por meio de consultas a diretrizes curriculares, e 380 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) que foram reformulados entre os anos de 2019 e 2021.

O presente relatório de pesquisa se estruturou da seguinte forma, além desta Introdução: a segunda seção trata do aporte metodológico da pesquisa e de suas finalidades, tendo por base teórica e metodológica a Abordagem do Ciclo de Políticas, que contribuiu para compreender o texto da Reforma do Ensino Médio, bem como de seus contextos e suas implicações para os projetos pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica.

A terceira seção aborda o “contexto de influência” na Reforma do Ensino Médio, buscando compreender como se deu o processo de construção da reforma, as vozes predominantes e as vozes silenciadas, os sentidos implícitos e explícitos desse projeto. Nesse sentido, compreendeu a reforma como expressão de uma modernização conservadora, que busca promover alterações superficiais, artificiais, mas sem mexer na estrutura educacional desta etapa da educação básica. Desse modo, este capítulo traz uma percepção de que a Reforma do Ensino Médio é voltada ao passado, uma vez que suas bases conceituais e orientações se fundamentam em reformas educacionais já feitas anteriormente e sem sucesso. A seção discorre, ainda, sobre a retomada do discurso da qualidade instrumental na educação e sobre o predomínio do olhar

da tecnocracia e do autoritarismo no processo de construção e implementação da reforma, o que tende a desvincular a dimensão pedagógica das dimensões sociais, culturais e políticas.

A quarta seção, por sua vez, privilegia a análise do “contexto de produção do texto”. Assim, buscou explorar os pressupostos que fundamentam a Reforma do Ensino Médio, como também as bases que dão sustentação ao projeto de Ensino Médio Integrado. Nesse processo, procuramos verificar as principais diferenças entre os projetos em disputa, identificadas nas tensões, nas negociações e nas reações que marcaram o período de pós-aprovação da reforma. Para que esse entendimento pudesse ocorrer, o capítulo apresentou um quadro comparativo entre as perspectivas de formação humana e de educação presentes no projeto pedagógico dos Institutos Federais de Educação e os fundamentos e orientações que estão presentes na reforma do Ensino Médio.

A quinta seção trata do “contexto das práticas”. Assim, a partir de consultas feitas aos projetos pedagógicos de cursos do Ensino Médio Integrado e das diretrizes curriculares dos IFs, foi possível levantar dados da realidade, levando em consideração três eixos investigativos: 1) a presença de indícios de implementação da Reforma do Ensino Médio no contexto dos projetos pedagógicos dos IFs; 2) a presença de indícios de negociação/hibridismo curricular nos PPCs do Ensino Médio Integrado, tendo como base a Reforma do Ensino Médio; 3) a presença de indícios de reação e de não adequação à Reforma do Ensino Médio nos projetos pedagógicos e nas diretrizes curriculares do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação.

A última seção, por fim, apresenta as considerações finais da pesquisa, com algumas problematizações e contribuições para o debate na Educação Profissional e Tecnológica, compreendendo que este é um momento desafiante e complicado da educação brasileira, mas que exige dos seus sujeitos históricos, posicionamentos claros na defesa da escola pública e democrática.

## 2 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesta pesquisa, a opção foi por usar o recurso teórico analítico da Abordagem do Ciclo de Políticas conforme proposto por Ball, Bowe e Gold (1992). Para tanto, buscou-se compreender de que forma ocorreu o processo de construção da Reforma do Ensino Médio como política educacional, que vozes e interesses predominaram nesse processo, o que os textos oficiais produzidos expressaram, bem como verificar os seus possíveis reflexos sobre os projetos pedagógicos de curso dos Institutos Federais de Educação que foram reformulados após a aprovação da Reforma do Ensino Médio.

A intenção foi verificar as possíveis relações que há entre a Reforma do Ensino Médio e o projeto de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação. Para esta abordagem, foi necessário compreender como os sujeitos sociais dos Institutos Federais de Educação recebem, negociam, interpretam e reagem diante dos possíveis impactos da reforma sobre o principal projeto pedagógico dos Institutos Federais: o Ensino Médio Integrado.

O interessante da Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball 2001, 2002, 2018) é que ela permite analisar o contexto histórico de forma não linear, como algo que se entrecruza e interage com a realidade posta. Assim, se considera que o que acontece em âmbito local é influenciado pelo âmbito global, ao mesmo tempo que considera a influência exercida do local no que pode vir a ocorrer em âmbito global, pois nada é determinado, uma vez que prevalece um campo de tensão contínua, o que exige que os sujeitos sociais estejam atentos para poder interferir no jogo político.

Cabe destacar, que a análise de Ball busca estabelecer conexões entre os textos e os contextos, entre o local e o global, concebendo a realidade como uma arena de embates, de disputas, de influências, de tensões, como um espaço que expressa valores e interesses. Segundo Ball,

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e,

por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (BALL, 2001, p.102).

A análise de Ball permite entender a realidade a partir de combinações, ao estabelecer conexões entre o local e o global, temos deslocamentos de políticas de um espaço para o outro com adaptações e consentimentos locais. Assim, sua contribuição pareceu-nos relevante para a compreensão do presente estudo, uma vez que a Reforma do Ensino Médio atende a interesses do mercado e dos setores conservadores locais, mas articulados, umbilicalmente, com uma agenda que também é global.

A abordagem proposta por Ball possibilita problematizar os pressupostos que fundamentam as políticas educacionais de viés gerencialista e instrumental, como apontam os horizontes da Reforma do Ensino Médio. A perspectiva tecnicista tende a separar a produção da política de quem vai fazer sua implementação. Ball busca questionar essa visão linear, como também desnudar as intencionalidades, os interesses e os propósitos que estão por trás dessa forma de se fazer política educacional.

Mainardes (2006) destaca a relevância das contribuições de Ball para o campo das políticas educacionais. Deste modo, este autor compreende que a abordagem do “ciclo de políticas” de Ball e Bowe (1992) se constitui como um importante recurso de análise das políticas educacionais, dada a sua complexidade e as múltiplas relações que estabelece entre os processos macro e micro, além de se constituir como referencial teórico dinâmico, não estático. (MAINARDES, 2006, p.51)

A partir das contribuições teóricas de Ball (1992,1994), Mainardes (2006) elaborou uma proposta esquemática para a análise das políticas educacionais bastante útil para este trabalho, uma vez que aqui se buscou analisar os possíveis impactos da Reforma do Ensino Médio no contexto dos Institutos Federais de Educação. Para tanto, Mainardes (2006) apresenta uma defesa dos ciclos de políticas de Ball como uma abordagem analítica pertinente para compreender as políticas educacionais:

Argumentar-se-á que a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (MAINARDES, 2006, p.48).

A abordagem metodológica do ciclo de políticas pareceu adequada para atender aos propósitos desta pesquisa, na medida em que este trabalho buscou a problematização da seguinte questão: Como os documentos internos dos Institutos Federais de Educação e os seus projetos pedagógicos de curso têm dialogado com as normativas que fundamentam a Reforma Ensino Médio?

Foi com a tentativa de problematizar esta questão que se procurou entender as possíveis influências da Reforma do Ensino Médio sobre os projetos pedagógicos de curso dos Institutos Federais de Educação. Assim, a partir de consultas feitas aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), aos documentos orientadores produzidos por representações dos Institutos Federais de Educação, como o Fórum dos Dirigentes de Ensino (FDE/CONIF) e a documentos orientadores elaborados nos próprios Institutos Federais de Educação para o Ensino Médio Integrado, se buscou compreender como ocorreu a relação entre os projetos pedagógicos dos IFs e o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio.

Neste sentido, foi a partir de uma ampla consulta feita às resoluções aprovadas pelos Conselhos Superiores dos IFs, em alguns lugares pelos Conselhos de Ensino Pesquisa e Extensão, que se buscou verificar o que foi alterado nos PPCs do Ensino Médio Integrado. A pesquisa envolveu as reformulações ocorridas nos projetos de cursos entre os anos de 2019 e 2021, período que coincidiu com o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio nos sistemas de ensino.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram priorizados três contextos elaborados por Ball que pareceram úteis, no momento, para a estruturação deste trabalho: 1) **contexto de influência**; 2) **contexto da produção de texto**, 3) **contexto das práticas**. Ao abordar sobre estes contextos, cabe destacar:

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não

são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. (BOWE *et al.*, 1992, apud MAINARDES, 2006, p. 50).

A partir das contribuições acima elencadas, a Abordagem do Ciclo de Políticas como recurso teórico e analítico foi útil para o presente trabalho, que consistiu em compreender o processo de construção da Reforma do Ensino Médio como política educacional e suas conexões com as alterações ocorridas nos projetos pedagógicos de curso dos Institutos Federais de Educação.

A priorização dos três contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas com vistas a compreender a relação dos Institutos Federais com a Reforma do Ensino Médio vigente considerou os seguintes aspectos em cada contexto, tratados, no entanto, de forma a considerar que não há rupturas entre eles, sendo, portanto, indissociáveis.

#### 1) Contexto de influência

Nesta abordagem, o foco foi verificar, nas produções acadêmicas, a relação entre as reformas neoliberais do Estado e a Reforma do Ensino Médio, questionando como se deu o processo de construção da narrativa oficial em defesa da Reforma do Ensino Médio, qual é sua perspectiva de formação humana e de qualidade na educação, quais grupos foram protagonistas nesse processo e que interesses foram contemplados na reforma.

Ainda neste contexto, buscou-se verificar como se deu a participação dos Institutos Federais de Educação no debate da reforma, como estas instituições tentaram interferir e participar do debate que estava posto, considerando as disputas, as tensões e os conflitos que foram evidenciados no contexto de elaboração da atual reforma.

#### 2) Contexto de produção do texto

Nesta abordagem, o foco foi analisar os principais aspectos presentes nos textos oficiais produzidos pela Reforma do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, buscamos confrontar as novas normativas presentes na Reforma do Ensino Médio com os textos que fundamentam o projeto de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. Nesse sentido, apresentamos algumas reações e críticas pontuais elaboradas no contexto dos IFs ao texto da Reforma do Ensino Médio, identificando as tensões, as mediações e os conflitos envolvidos nesse processo. Neste contexto, foram explorados aspectos que diferenciam o texto da

Reforma do Ensino Médio da perspectiva presente nos textos que dão base legal e que fundamentam o projeto de Ensino Médio Integrado dos IFs.

### 3) Contexto de práticas

Nesta abordagem, o intuito foi o de explorar algumas possíveis alterações que vêm ocorrendo no contexto dos projetos pedagógicos dos cursos e nas diretrizes pedagógicas dos Institutos Federais de Educação, em razão da Reforma do Ensino Médio. Assim, para melhor compreender a complexidade deste processo, optou-se pela adoção de três eixos investigativos para a análise proposta:

a) os projetos pedagógicos dos cursos e as diretrizes curriculares dos Institutos Federais de Educação (IFs) que apresentam indícios de adesão à reforma do Ensino Médio;

b) os projetos pedagógicos dos cursos e as diretrizes dos IFs que apresentam possibilidades de negociação/hibridização com o texto da reforma;

c) os projetos pedagógicos dos cursos e as diretrizes dos IFs que apresentam formas de reação e não adequação à reforma.

Esta linha de investigação permitiu compreender as múltiplas relações que vêm sendo estabelecidas entre o projeto pedagógico dos Institutos Federais e as orientações presentes nas normativas da Reforma do Ensino Médio.

Nesse processo de análise, as consultas feitas consideraram os PPCs reformulados após a aprovação da Lei nº13.415/2017 e da Resolução CNE nº4 (BNCC) de 2018, tendo como propósito verificar como tem ocorrido a relação dos Institutos Federais com o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio, bem como saber de que forma as recentes alterações feitas na legislação estão modificando, na prática, os projetos pedagógicos que incidem diretamente sobre a formação dos jovens dos cursos integrados da Rede Federal.

Para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se pela análise documental, tendo como instrumento de coleta de dados os seguintes documentos: 1) os projetos pedagógicos dos cursos dos Institutos Federais da Educação; 2) as diretrizes pedagógicas dos IFs; 3) os documentos orientadores elaborados pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE/CONIF). Considerando os documentos selecionados, passemos à uma caracterização mais detalhada do material analisado.

### 1) Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) do Ensino Médio Integrado

Os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) não são apenas documentos técnicos da burocracia escolar, mas expressam concepções de formação humana desejáveis. Neste sentido, revelam como os conhecimentos serão integrados no curso, a relação do curso com a sociedade, com o setor produtivo, quais componentes curriculares terão força e centralidade, e quais poderão ser diluídos, suprimidos ou secundarizados. Ou seja, o processo de elaboração dos PPCs revela também um campo de disputa no interior das instituições de ensino.

Cabe destacar, que os Projetos Pedagógicos de Curso são documentos obrigatórios para a aprovação de qualquer curso no âmbito dos IFs. Grosso modo, este documento tem regulamentação específica em cada Instituto Federal de Educação, mas sua estrutura costuma apresentar as seguintes dimensões: Identificação do curso; Justificativa do curso e Objetivos; Base legal; Requisitos e Formas de Acesso; Perfil Profissional de Conclusão; Organização Curricular; Critérios de Aproveitamento de Conhecimentos de estudos e Experiências Anteriores; Critérios e Procedimentos de Avaliação; Biblioteca, instalações e equipamentos; Perfil dos profissionais docentes e técnico; Ementários; Referências.

Para o desenvolvimento do presente relatório de pesquisa, algumas dimensões do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) foram priorizadas com o intuito de verificar as possíveis influências da Reforma do Ensino Médio sobre este documento. Assim, não foi feita uma análise global de todos os aspectos presentes na estrutura do Projeto Pedagógico de Curso, mas apenas algumas dimensões que consideramos interessantes ao desenvolvimento desta pesquisa, com destaque sobre a relação entre o projeto pedagógico dos IFs e a Reforma do Ensino Médio. Neste sentido, foram consideradas as seguintes dimensões dos PPCs:

- Aspectos legais: o intuito foi o de verificar se a base legal dos projetos pedagógicos dos cursos de Ensino Médio Integrado estavam se apropriando da legislação da Reforma do Ensino Médio para justificar e fundamentar as alterações que foram feitas nos PPCs;
- Fundamentação teórica: o objetivo foi o de verificar a presença dos fundamentos conceituais e as orientações da reforma/BNCC nos PPCs do Ensino Médio Integrado e nas diretrizes curriculares elaboradas pelos IFs;

- Estrutura curricular: o objetivo foi o de verificar, nas matrizes curriculares consultadas dos PPCs, se foi adotada a carga horária de 1.800h para a formação geral no currículo dos cursos do EMI, bem como saber se os PPCs indicavam a presença de projetos integradores no projeto curricular.

No âmbito da Rede Federal de Educação, os Projetos Pedagógicos de Curso são aprovados pelos Conselhos Superiores, instâncias máximas de deliberação nos IFs, ou pelos Conselhos de Ensino Pesquisa e Extensão. Em seguida, as resoluções são disponibilizadas nos sites dos Institutos Federais.

Esta consulta contemplou as reformulações ocorridas nos projetos pedagógicos dos cursos entre os anos de 2019 a 2021, período que coincidiu como processo de implementação da Reforma do Ensino Médio nos sistemas de ensino.

A consulta levou em conta a presença dos PPCs anexados às resoluções aprovadas e presentes nos sites dos IFs no período da consulta. Mas cabe ressaltar, que nem todos os PPCs aprovados pelos conselhos ficaram disponíveis nos sites das instituições. Assim, buscou-se analisar apenas os que estavam disponíveis no período da pesquisa. Portanto, esse recorte não contemplou a quantidade geral de PPCs aprovados no período em que se deu o levantamento da pesquisa, mas somente os que foram possíveis acessar a partir da disponibilização feita nos sites dos Institutos Federais no momento em que se deu o levantamento de dados.

As consultas aos Projetos Pedagógicos de Cursos ocorreram entre os meses de dezembro de 2021 a março de 2022.

## 2) Diretrizes curriculares para os cursos do EMI

Tendo em vista que alguns Institutos Federais de Educação fizeram reformulações nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio Integrado, no período em que envolveu a presente pesquisa, optou-se por dar destaque a este documento. O objetivo foi o de verificar de que forma as orientações pedagógicas para o Ensino Médio Integrado dos IFs estavam ou não dialogando como o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio.

## 3) Documentos orientadores elaborados pelo FDE/CONIF

O objetivo foi o de verificar as orientações elaboradas pelo Fórum de Dirigentes de Ensino FDE/CONIF sobre a Reforma do Ensino Médio, focando nos principais aspectos presentes nos posicionamentos deste fórum em relação

à reforma, bem como nas tensões, reações e conflitos que marcaram a relação entre os IFs e a reforma.

As informações obtidas dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) foram feitas a partir de consultas aos sites das instituições pesquisadas. Neste processo, foram consultados 380 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), envolvendo 34 Institutos Federais, além de diretrizes curriculares elaboradas para o Ensino Médio.

### **3 – REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO EXPRESSÃO DA MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA**

Ao analisar as reformas educacionais ocorridas nos Estados Unidos, há mais de três décadas, Apple (2006) traçou um horizonte que permite, mesmo que de forma tardia e guardando as diferenças históricas, sociais e culturais entre os países, elucidar o que vem ocorrendo em outros contextos educacionais recentes, inclusive os horizontes trilhados pela reforma do Ensino Médio no Brasil. Para esse autor, a reforma educacional americana foi expressão de um movimento de modernização conservadora, que buscou redefinir a finalidade e a forma de se proceder na educação, tanto no que se refere às práticas pedagógicas, quanto na adoção das políticas. (2006, p.242).

Ao estudar a realidade americana, Apple (2006) destacou que quatro grupos exerceram um papel importante no processo de modernização conservadora: os neoliberais, os neoconservadores, os fundamentalistas religiosos e os “profissionais de aluguel”. Para esse autor, os neoliberais ou modernizadores econômicos concebem a política educacional a partir da ótica econômica, conectando a escola aos objetivos do mercado. Essa visão parte do pressuposto de que a escola tem que ser modificada, tornando-a mais competitiva, reduzindo seus custos e criando um mercado por dentro da educação. Segundo Apple, os modernizadores econômicos têm papel central nas reformas educacionais, sendo os seus líderes. (APPLE, 2006, p.243)

Já o grupo dos neoconservadores, apesar de concordarem com a agenda neoliberal e com sua visão econômica, para Apple o foco central desse grupo é com a “restauração cultural”, com o retorno a uma visão romantizada (idealizada)

da escola, a partir da implementação de um currículo padrão focado na tradição, no reconhecimento de que existe somente um conhecimento legítimo a ser ensinado, o da elite dominante. Portanto, no contexto analisado, o desejo desse grupo é de estabelecer mecanismos rígidos de controle sobre o conhecimento, a moral e os valores por meio de currículos nacionais, através de exames padronizáveis. Para Apple, a concepção de educação desse grupo tem por base os princípios do darwinismo social. (2006, p. 244).

Com relação ao terceiro grupo, Apple (2006) afirma que os fundamentalistas religiosos (cristãos e evangélicos), passaram a exercer muita influência no contexto da educação americana. Esse grupo prega a tradição bíblica como base do conhecimento a ser ensinado, desconfia do multiculturalismo no currículo e defende uma pedagogia centrada nas relações tradicionais de autoridade. Para o autor, esse grupo se preocupa com temas que relacionam a escola, o corpo e a sexualidade, pregando um retorno ao modelo de família tradicional como dom de Deus. Apple explica, além disso, que diante da influência da pauta religiosa tem ocorrido um processo em que os professores se autocensuram para não entrarem em conflito com essa visão. Esse grupo exerceu muita influência no debate educacional americano, ajudando a pautar as reformas. (2006, p, 244).

O último grupo destacado por Apple (2006) é o da tecnocracia, composto por gerentes, reconhecidos como “especialistas” em currículo, formas de avaliação e planejamento educacional. O autor denomina esse grupo como “profissionais de aluguel”, uma vez que perpassam diferentes governos e continuam a exercer papéis importantes para assegurar a continuidade de reformas gerencialistas. Esse grupo costuma vincular-se ao Estado, pois são servidores públicos com conhecimento técnico sobre formas de avaliação, testes, dispondo de habilidade técnica para impor uma racionalidade gerencialista.

Para Apple (2006), apesar de haver interesses convergentes entre esses quatro grupos, todos buscam formas de obtenção de ganhos e de afirmação de suas pautas particulares. No entanto, Apple afirma que os neoliberais têm a hegemonia sobre os demais, uma vez que a finalidade central é a de manter uma íntima relação entre as escolas e a economia, estando aí a convergência de interesses entre eles.

Desse modo, o processo de reforma da educação ocorrido nos EUA foi fruto de uma pactuação entre interesses distintos, mas com finalidades convergentes na manutenção da ordem social dominante, de formas de opressão e de exploração. Assim, no cenário exposto, aliaram-se: neoliberais, neoconservadores, fundamentalistas religiosos e a tecnocracia gerencial para consolidarem a hegemonia de uma agenda de modernização conservadora no setor educacional dos EUA.

Ao analisar o processo de Reforma do Ensino Médio brasileiro, a forma de sua construção e dos conteúdos apresentados, algumas conexões entre o que lá ocorreu e o que vem acontecendo aqui são visíveis, como a influência de uma visão economicista pautando a agenda educacional, combinada com o avanço do discurso conservador/religioso com suas pautas de combate à discussão de gênero, da defesa da educação domiciliar e do ataque à educação pública.

Esses aspectos são reveladores de que a Reforma do Ensino Médio no Brasil, apesar de ser uma expressão dos conflitos e interesses em torno da educação circunscrita a nível nacional, com suas especificidades próprias, expressa também uma adaptação da educação nacional a um movimento global de reformas. Nesse contexto, os interesses se convergem a partir do predomínio de uma racionalidade econômica que passou a pautar a agenda das reformas educacionais, conforme muito bem asseverou Hypólito (2019):

Há uma agenda global que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários, mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores. A BNCC está no centro desses interesses e, a meu ver, tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras. (HYPÓLITO, 2019, p.199).

Desse modo, a Reforma do Ensino Médio brasileiro pode ser vista como expressão de um movimento de modernização conservadora, que se fez a partir da aliança de diferentes grupos interessados na mercantilização da educação. Neste sentido, buscaram fazer mudanças aparentes, superficiais, mas que não alteraram a estrutura do sistema educacional.

Assim, recorrendo ainda as considerações de Hypólito (2019), esse autor afirma que na terceira versão da BNCC, por exemplo, houve uma maior influência e controle por parte de grupos neoconservadores e populista-autoritários na defesa da pauta conservadora, ainda que os grupos neoliberais estivessem ocupando espaços no Ministério da Educação. Assim, o avanço de bandeiras como a retirada do debate de gênero da pauta de discussão foi uma expressão do avanço de uma pauta retrograda conduzida pelos neoconservadores. (HYPOLITO, 2019, p.196).

Desse modo, a elaboração de uma agenda de modernização conservadora na educação tem servido muito mais como “espetáculo político” do que como uma iniciativa séria e comprometida em resolver os enormes problemas da educação e que as escolas enfrentam. (APPLE, 2006).

### 3.1–A Reforma do Ensino Médio e a volta ao passado

A Reforma do Ensino Médio tem como lema o “Novo Ensino Médio”. Essa referência traz como bordão o desejo de mudanças. No entanto, nas reformas educacionais que seguem a racionalidade neoliberal, o passado tem servido bastante como fonte de inspiração, com o velho insistindo em renascer, às vezes, com roupagem nova, mas somente para manter ou tentar esconder uma estrutura velha e frágil que não consegue mais responder aos desafios e dilemas do presente. Nessa perspectiva, não se altera a essência, a estrutura da política educacional, mas se faz apenas a mudança aparente, a adoção de penduricalhos pedagógicos, de slogans, de meros modismos terminológicos com vistas a convencer de que há novidades, de que “o novo sempre vem”. Esse discurso visa à construção de consensos e a obtenção de apoio da sociedade para uma perspectiva de reforma que tende a ser apresentada como a solução para os problemas educacionais.

Desse modo, as reformas educacionais neoliberais apresentam o velho travestido de novo, porém, com uma nova roupagem colorida que não altera o que está por trás de um corpo educacional carcomido, doente, precário e que precisa ser socorrido por meio de políticas educacionais concretas, consistentes, sérias e que modifiquem toda a estrutura educação básica.

É importante, então, questionar o velho travestido de novo. Nesse caminho, as estratégias políticas usadas na defesa da Reforma do Ensino Médio, hoje, são muito parecidas com outras estratégias já usadas para justificar reformas ocorridas no passado.

Um exemplo disso tem sido o uso de um discurso que tende a atacar e a fragilizar a educação pública, revelando apenas os seus aspectos negativos, por meio de comparações de resultados obtidos em avaliação de larga escala.

Assim, no contexto da reforma, a estratégia de usar a queda nos resultados do IDEB de 2015<sup>2</sup> como ataque ao Ensino Médio ofertado pela rede pública serviu como uma luva para justificar a necessidade de urgência da Reforma do Ensino Médio por meio da adoção autoritária de uma medida provisória.

Alguns recortes de manchetes de reportagens presentes nos sites de notícias no contexto da reforma são reveladores da construção de um posicionamento pactuado entre a mídia, os executivos do MEC e o setor privado na defesa da Reforma do Ensino Médio.

*“Resultados do IDEB mostram necessidade de reforma no sistema educacional”. (Jornal Correio Braziliense, 9/9/2016).*

*“IDEB 2015: nota da educação continua ruim, principalmente no ensino médio”. (Site UOL, 8/9/2016).*

*“Não vamos fazer de conta que essa tragédia não existe”. (Mendonça Filho, Ministro da Educação, Site G1, 08/09/2016).*

*“O Ensino Médio é o desastre brasileiro, chegamos ao fundo do poço em matemática. Precisamos de uma mudança urgente”. (Mozart Neves Ramos, Instituto Ayrton Senna, Site G1, 8/9/2016).*

*“(…) o modelo faliu, quebrou, não funciona”. (Maria Helena Guimarães, Secretária Executiva do MEC - EBC, 23/09/2016).*

Percebe-se a sintonia presente no discurso de atores políticos que exerceram papéis importantes no processo de reforma. Há um consenso entre

---

<sup>2</sup> O IDEB (índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2015 do Ensino Médio ficou em 3,7, numa escala de 0 a 10. A média esperada para esta etapa do Ensino Médio estipulada pelo MEC era de 4,3. O IDEB é calculado a cada dois anos e o Ensino Médio estava mantendo o índice de 3,7 desde 2011.

esses atores de anunciar e denunciar o Ensino Médio como uma “tragédia”, “ruína”, que “o modelo faliu”, “não funciona”. Assim, uma das estratégias usadas pelos defensores da reforma foi a de usar os resultados negativos do IDEB de 2015 do Ensino Médio como uma forma de ataque ao modelo que vinha sendo ofertado.

Cabe destacar, além disso, que os resultados do IDEB em 2015 apresentaram uma pequena variação negativa em relação ao exame anterior, sendo esta queda no índice do IDEB usada como sinônimo de perda da qualidade na educação, servindo como uma das justificativas para acelerar a aprovação da reforma educacional.

Assim, os defensores da reforma revelaram indicadores que apontavam resultados negativos visando construir uma situação de pressão sobre a escola e sobre seus professores, colocando-os na defensiva e como reféns de receitas mágicas elaboradas de fora da escola, negando e menosprezando a participação dos sujeitos sociais da educação como definidores das políticas educacionais.

Arroyo (1999), ao analisar o contexto das reformas educacionais feitas na década de 1990 no Brasil, já dava sinais importantes para melhor compreender a estratégia política de se fazer a reforma educacional na ótica neoliberal. Para esse autor, essa perspectiva de reforma estabelece a crença de que a mudança é iniciativa de alguns iluminados, identificados nos “especialistas” da burocracia governamental.

Desse modo, Arroyo (1999) estabeleceu alguns traços característicos muitos comuns nesse tipo de reforma: a negação da escola, dos seus sujeitos e de suas representações sociais, vistos sempre como obstáculos ou resistentes às mudanças.

Os argumentos de Arroyo são muito elucidativos para a compreensão do presente, uma vez que se percebe tanto nas reformas educacionais da década de 1990, como na atual, o predomínio de um olhar negativo e de apagamento da escola e de seus profissionais.

Nessa perspectiva, a reforma neoliberal oferece aos professores uma forma de participação tutelada, mesmo permitindo que eles deem sugestões e que sejam ouvidos, mas apenas para corroborar com o que foi previamente definido pelo poder central. Nessa visão, os profissionais da educação não têm

poder de definição e de interferir nos rumos das políticas educacionais de forma ampla.

Para corroborar o desprezo pela participação dos profissionais da educação na definição das políticas educacionais, a ótica neoliberal cria uma situação de caos e de “pânico social” na educação pública, colocando-a na berlinda, para assim justificar a necessidade de mudanças de forma aligeirada, recorrendo aos conselhos de alguns “especialistas” em educação e aos organismos internacionais, como a OCDE, a Unesco, o Banco Mundial, dentre outros.

Tem-se, então, um modelo de reforma que visa à demonização do que é público, caracterizando-o como ineficiente, inoperante, burocrático e ineficaz. Ao mesmo tempo, essa visão tende a glorificar, a exaltar e a enaltecer as virtudes do setor privado como sinônimo de modernização, eficiência, eficácia, agilidade e que apresenta resultados concretos, pois, como afirma Ball (2018): *“Discursivamente, essas novas comunidades políticas são unidas por uma crença compartilhada de que os serviços públicos estatais são ineficazes e ineficientes, resistentes à inovação e são auto-interessados”*. (BALL, 2018, p.5. Grifo nosso).

Esta perspectiva de desvalorização do debate democrático com participação ativa dos sujeitos sociais da educação na definição dos horizontes da Reforma do Ensino Médio foi evidenciada no contexto das audiências públicas ocorridas para debater o tema no Congresso Nacional.

Neste sentido, Ferreti e Silva (2017) trouxeram à tona o processo de participação dissimulada, mascarada como marca do debate sobre a Reforma do Ensino Médio, na medida em que, apesar de haver na composição das mesas das audiências públicas a presença de diferentes segmentos representativos da sociedade, as cartas já estavam jogadas.

Assim, ao analisarem as relatorias das audiências públicas ocorridas no Congresso Nacional e o texto final que resultou na reforma, esses autores vão destacar a predominância de propostas apresentadas pelos defensores da reforma, o que mostra como os interesses do governo, das fundações e das instituições ligadas ao setor privado convergiam naquele momento:

A constatação de que as mudanças propostas nessas audiências foram advindas de pessoas ou entidades com maior aderência ao governo de Michel Temer, que possuem vínculos com outros órgãos de governo ou com o setor privado, evidenciaram uma correlação de forças que privilegiou o atendimento dos interesses desse grupo em detrimento dos demais. (FERRETI; SILVA, 2017, p.396).

Tem-se, portanto, um modelo de reforma em que o mercado coloniza todo o processo educacional para servir aos seus interesses. Um modelo de reforma que prepara para o mercado cada vez mais precarizado, incerto e imprevisível. Além disso, diante de um contexto de austeridade fiscal e de recessão econômica, os serviços educacionais passam a ser vistos como uma boa oportunidade de lucro, gerando novos mercados por dentro do sistema de ensino.

Nesta lógica, Ball (2018) cita que os serviços de educação, no mercado global, representavam mais de 60% do mercado de serviços sociais no ano de 2017, o que revela o interesse e o peso dessa área no sentido de oportunizar novos mercados para o setor privado.

Em tempos de austeridade, quando outros setores de negócios estão em recessão, os serviços educacionais oferecem possibilidades alternativas atrativas de investimento. As empresas que recebem investimentos são empresas ambiciosas, em expansão, negócios globais que trabalham em ambientes nacionais, trazendo consigo práticas padronizadas - currículo, pedagogia e avaliação. (BALL, 2018, p.11).

O modelo de reforma sob a ótica neoliberal propõe um projeto de formação deficitária, aligeirada, precarizada para os filhos da classe trabalhadora, o que significa um ataque à educação como direito social, à formação humana integral e ao sentido público da educação. Assim, a política educacional tende a ser um instrumento para gerar segmentação escolar, constituindo-se como um poderoso meio de reprodução das desigualdades sociais.

A Reforma do Ensino Médio, considerando o exposto, é expressão desse movimento de modernização conservadora. Assim, desde a justificativa da Medida Provisória nº746/2016, que vai culminar na Lei nº13.415/2017, houve o predomínio de uma narrativa oficial sustentada a partir de algumas chaves discursivas, tais como: a necessidade de mudança curricular para a superação

do conhecimento abstrato e distante da realidade do estudante; a crítica à quantidade de disciplinas ofertadas; a busca de superação da organização disciplinar na flexibilização do currículo; a defesa da liberdade de escolha dos itinerários formativos pelos estudantes; a elevação dos indicadores de qualidade da educação e a crítica ao fato de que o Ensino Médio não estava preparando adequadamente nem para universidade e nem para educação profissional. (FERRETTI; SILVA, 2017).

Grosso modo, esses foram alguns pontos que alimentaram o discurso oficial na busca da construção de consensos com vistas a capturar apoio da sociedade ao processo de adesão à Reforma do Ensino Médio, a qual se apresentava naquele momento como uma necessidade urgente para alterar a realidade da educação desta etapa dos sistemas de ensino, inclusive usando a prerrogativa de uma medida provisória como estratégia política para acelerar o processo de aprovação da reforma.

Cunha (2017) revelou que o projeto de Reforma do Ensino Médio apresentado pelo governo não tinha nada de novo, mas que se constituía como um atalho para o passado, quando afirmou que a MP 746/2016, que deu origem a Lei nº13.415/2017, resgatava a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns e formação para o trabalho para outros.

Assim, Cunha (2017) afirma que a principal razão da reforma não estava em mudar a cara do Ensino Médio, mas na sua finalidade política, ou seja, de servir como meio de contenção de acesso dos estudantes ao Ensino Superior.

Reforçando a perspectiva levantada por Cunha(2017), o cenário apresentado pela Reforma do Ensino Médio traz duas perdas para os estudantes da formação técnica e profissional: na formação geral dos jovens, com a diminuição da carga horária de 2.400 horas para 1.800 horas, o que pode indicar que esses estudantes terão mais dificuldades para acessarem ao Ensino Superior; e a perda na formação técnica profissional, que passou a ser ofertada de forma aligeirada e precarizada através de cursos de curta duração de qualificação profissional.

Na perspectiva de compreensão da reforma como uma política que cria dificuldades de acesso para que os jovens da educação profissional possam prosseguir nos seus estudos, Piolli e Sala (2021) afirmam:

Os estudantes que cursarem o itinerário de formação técnica e profissional terão maiores dificuldades de acesso à Educação Superior, visto que o processo seletivo para o ingresso nos cursos de graduação, diz o artigo 44 da LDB incluído pela Lei 13.415/2017, “considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996, Art. 44, § 3º). Desse modo, os estudantes que seguirem os itinerários formativos que coincidem com as áreas de conhecimento da BNCC terão as 3.000 horas de formação com conteúdos que deverão ser cobrados nos exames seletivos para a Educação Superior, ao passo que os estudantes que seguirem pelo itinerário de formação técnica e profissional terão, no máximo, 1.800 horas de formação que tomam por base as “competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular”. (PIOLLI; SALA, 2021, p.6).

Para Piolli e Sala (2021) a Reforma do Ensino Médio reforça o dualismo da educação brasileira. Nesse sentido, a perspectiva de preparação para prosseguir nos estudos ou para o trabalho, revela a crueldade de uma política educacional que opera pela lógica da exclusão dos jovens da formação profissional do acesso ao Ensino Superior ou criando dificuldades para que esse acesso se efetive. Concomitante a essa política que cria barreiras para os jovens terem acesso ao Ensino Superior, vem sendo adotada a estratégia de estimular a oferta de cursos técnicos de formação aligeirada, induzindo a um processo de banalização da oferta de educação profissional, mas sem oferecer as condições e estruturas necessárias.

Essas ações se articulam com políticas de indução à privatização da oferta da formação técnica por meio de parcerias entre o setor público e instituições privadas. Tem-se, então, uma nova caracterização da oferta dos cursos técnicos por meio de uma matrícula que é pública, mas com uma oferta que passa a ser feita pelas instituições privadas. Um exemplo disso é o que vem ocorrendo na Secretaria Estadual de Educação do Paraná, onde a oferta da formação técnica e profissional está sendo feita por meio de parceria com uma instituição privada chamada Unicesumar<sup>3</sup>, e sendo difundida pelos gestores de educação do estado como uma oportunidade de democratização do acesso à Educação Profissional.

Outro exemplo desse processo de privatização induzida pela reforma é a presença do Sistema S no processo de formação dos jovens do Ensino Médio,

---

<sup>3</sup> Ver matéria intitulada: “Educação fecha parceria para ofertar três cursos técnicos do Ensino Médio Profissional”, [www.aen.pr.gov.br](http://www.aen.pr.gov.br)

algo que vem ocorrendo por meio de parcerias com as secretarias estaduais na oferta do itinerário de formação técnica profissional, o que já é uma realidade em boa parte do país, como informou a matéria produzida pelo Portal da Indústria, intitulada: “*Alunos da rede pública de 12 estados terão aulas com o SENAI no Novo Ensino Médio*”<sup>4</sup>

Pode-se afirmar, então, que existe uma política que nega a formação geral dos jovens e estimula a banalização da oferta de cursos técnicos aligeirados, o que cria as condições necessárias para a construção de uma política educacional que reproduz as desigualdades escolares e a possibilidade de segmentação da oferta, direcionando a formação técnica para as populações mais vulneráveis do ponto de vista social.

Esse foi o *modus operandis* da reforma educacional elaborada no contexto dos governos militares, por meio da Lei nº 5692/1971. Naquele momento, a profissionalização tornou-se obrigatória, fragilizando a formação geral e banalizando a oferta de cursos técnicos, mas sem que se oferecesse as condições e estruturas adequadas, servindo, assim, de contenção do acesso ao Ensino Superior e tendo a oferta de cursos técnicos como a finalidade dos estudos para os jovens oriundos das classes populares. (ROMANELLI, 1999; CUNHA, 2017)

Assim, tanto antes como agora, a política educacional vem cumprindo com a finalidade de conter o acesso de uma demanda emergente de jovens ao Ensino Superior. Logo, a política educacional poderá se constituir, novamente, como um freio para que uma parcela expressiva da população possa continuar seus estudos:

Apresento a hipótese de que ela resultou da retomada da função “contenedora” atribuída ao Ensino Médio. Tudo parece indicar que a explicação dessa política se encontra não no Ensino Médio, propriamente, mas no Ensino Superior, como nas reformas das décadas de 1970 e 1990. Exploro essa hipótese mediante duas vertentes: a crise da expansão do setor privado do Ensino Superior, que vinha do segundo governo Dilma, e o acirramento dessa crise já no governo Temer, principalmente pelo estreitamento do financiamento governamental. (CUNHA, 2017, p.380).

---

<sup>4</sup><https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/alunos-da-rede-publica-de-12-estados-terao-aulas-com-o-senai-no-novo-ensino-medio/>, acesso em 4/8/2021.

Partindo desse pressuposto, como muito bem argumenta Cunha, a reforma denominada de “Novo Ensino Médio” pode ser considerada um resgate do passado, uma vez que a essência dessa política já esteve presente em outras reformas que ajudaram a reproduzir, por meio da política educacional, formas de segmentação da oferta educacional e a alimentar as desigualdades educacionais e sociais.

### 3.2 - O discurso da qualidade na Reforma do Ensino Médio

Desde as reformas neoliberais em educação, ocorridas na década de 1990, vem sendo construído um discurso de “qualidade” na educação a partir de resultados obtidos pelos estudantes em exames de larga escala. Essa perspectiva de qualidade tem como parâmetro a lógica empresarial, estando associada à satisfação total do cliente em relação aos serviços educacionais, sendo marcada por um forte viés tecnocrático, cabendo, cada vez mais, aos especialistas, consultores, pesquisadores, entre outros técnicos, a julgarem e medirem o que seja a “qualidade” na educação.

Esta perspectiva de qualidade da educação expressa uma visão simplista e limitada do processo educacional, pois reduz a qualidade ao que pode ser medido, quantificado, a índices e resultados, não possibilitando a compreensão do processo educacional como uma atividade complexa.

Nessa visão de qualidade predomina o regime de verdades à luz daquilo do que os “especialistas em educação” estabeleceram como padrão a ser difundido, universalizado, padronizado. Assim, essa visão obscureceu a perspectiva de qualidade como construção humana, como algo que se associa à visão de mundo, à concepção ideológica, à subjetividade, às crenças, valores e trajetórias. (ARAUJO, 2012).

É mister afirmar que há o predomínio de um discurso instrumental de qualidade no processo educacional. Essa perspectiva estimula uma lógica concorrencial, como se a educação fosse um grande campeonato em constante disputa, desumanizando o espaço escolar, pois qualidade não é fruto da participação e da construção social dos sujeitos da escola, mas da ação de “especialistas” que estabelecem metas para a escola cumprir.

Essa visão de qualidade submeteu, ainda mais, a educação à lógica da racionalidade econômica, reduzindo a “qualidade” da educação à índices obtidos em testes, para assim atender às demandas imediatas e utilitárias do setor produtivo.

Nesse processo, ganhou força a dimensão técnica da qualidade, que priorizou a objetividade, a padronização de instrumentos, a generalização de verdades, a adequação da escola à padrões previamente estabelecidos, camuflados no discurso da neutralidade e da racionalidade científica. Como bem destacaram Dahlberg; Moss e Pence (2003), o discurso hegemônico da qualidade na educação foi alicerçado na racionalidade instrumental positivista, sob uma forte influência das ciências exatas, baseado na confiança nos números. Então, a preocupação central passou a ser com os índices a serem alcançados, com os resultados a serem atingidos. Assim, difunde-se a ideia de “qualidade” na educação a partir de indicadores generalizáveis, que independem do contexto social e histórico em que ela ocorre.

Partindo desse pressuposto, pode-se aferir que o receituário neoliberal para enfrentar os problemas da educação vem sendo aprimorado ao longo de décadas, visando cada vez mais adequar o processo educativo à lógica do mercado. Nesse contexto, dois discursos muito presentes no debate das reformas educacionais da década de 1990, sob a égide do neoliberalismo, voltaram com força para justificar a Reforma do Ensino Médio: o discurso da busca da melhoria da qualidade da educação por meio da obtenção de bons resultados em avaliação em larga escala e o discurso em torno de um currículo centrado no desenvolvimento de “competências”.

Esses dois discursos se articulam, uma vez que a narrativa do desenvolvimento de competências é pensada partir de um viés individualista, como aquisição pessoal, que envolve a capacidade de mobilização de conhecimento, de habilidades e atitudes para resolução de problemas, num viés pragmático e utilitário de educação, como algo que leve o indivíduo a obter ganhos pessoais num contexto de profundas incertezas quanto ao seu próprio futuro. (SAVIANI,2008; DUARTE, 2001).

O desenvolvimento de competências no currículo escolar legitima uma visão de qualidade da educação referenciada no mercado, pois valoriza a perspectiva meritocrática que tende a associar qualidade na educação aos

bons resultados obtidos pelos estudantes em exames de larga escala, ao sucesso individual.

Assim, qualidade da educação está associada ao desenvolvimento de competências responsáveis pelo atingimento de metas que ajudem a elevar os índices das instituições de ensino nos exames, em uma lógica organizacional que tende a estimular práticas competitivas no contexto escolar. Desse modo, em um contexto em que a qualidade na educação está associada a resultados obtidos pelos estudantes em exames, ignoram-se outros fatores importantes do processo educacional para a realização desse fim. Assim, elabora-se um cenário abstrato, de não enfrentamento de questões centrais para a resolução dos problemas estruturais da educação, como as questões de infraestrutura, financiamento, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática, dentre outros pontos relevantes.

Nesse cenário, são apresentadas soluções mágicas que não modificam a estrutura educacional, focando em uma reforma curricular, como se esta questão, isoladamente, respondesse ao histórico de desigualdades educacionais e aos dilemas enfrentados pela educação brasileira. Tem-se, então, um discurso de qualidade na educação que opera numa perspectiva educacional que oculta a realidade social, focado numa visão de êxito pessoal, no projeto de vida com viés individualista, nas capacidades e habilidades pessoais. Essa visão não reconhece a educação como prática social, ignora os contextos sociais e econômicos como variáveis importantes e que incidem diretamente sobre a construção da qualidade educacional.

Esta negação da realidade social pode explicar a pouca atenção dada pela BNCC à discussão conceitual da qualidade da educação. Para Girotto (2019), esse silenciamento dos defensores da BNCC expressa o não interesse desse grupo em querer efetivar a educação como direito social de todos. A narrativa dos defensores da reforma oculta a realidade concreta que pode incidir sobre a garantia do direito à educação. Assim, há a separação entre as condições concretas e a efetivação do direito à aprendizagem. (GIROTTTO, 2019).

Neste sentido, a BNCC se coloca como expressão de uma política curricular que desvaloriza as práticas escolares, a realidade social e as

condições objetivas para que o direito à educação se efetive. Ao negar essas dimensões, estimula-se uma concepção de educação como campeonato, incentivando a competição, a hierarquia, a desvalorização dos profissionais da educação e a mercantilização do espaço escolar:

Por trás da promissora qualidade educacional a ser melhorada pela Base, reside um discurso inócuo e reducionista das práticas que acontecem nos chãos das escolas, antes contribuindo para o apagamento e a aniquilação das múltiplas diferenças que as habitam e das criações curriculares cotidianas. A BNCC vem causando cada vez mais sobrecarga e frustração a professores e estudantes, demonizando-os por suas supostas incompetências e desvalorizando a própria escola por meio de aferições externas com vistas aos indicadores nacionais. (SUSSEKIND; MASKE, 2020, p.183).

Tem-se, então, de uma perspectiva de qualidade da educação que não é uma construção social pactuada, “negociada” entre os sujeitos sociais da educação e a sociedade, mas fruto da ação de “especialistas” em educação. (BONDIOLI,2004). Essa visão de qualidade ajuda a promover um ambiente educacional instrumentalizado pela racionalidade técnica, competitivo, uma vez que as instituições de ensino tendem a ficar reféns do cumprimento de metas elaboradas fora do ambiente escolar, com vistas a melhorar os seus resultados nas avaliações em larga escala.

A perspectiva de “qualidade” na educação apresentada na Reforma do Ensino Médio é desumanizada e descontextualizada, uma vez que ignora as diferentes realidades sociais, culturais e as trajetórias escolares, em nome de um currículo prescritivo, padronizável, generalizável, que vai ser medido, controlado, avaliado e quantificado por agentes externos à realidade das instituições de ensino.

Com a adoção da BNCC, assiste-se, ainda mais, ao deslocamento do debate das questões sociais, políticas e econômicas para as questões pedagógicas, ocorrendo o retorno à visão redentora do papel da educação na sociedade.

Essa perspectiva corrobora com a visão de que o neoliberalismo busca a “psicologização da vida social”, o que leva a naturalização das desigualdades sociais: *“Recorrer à psicologização permite individualizar os problemas, tornando invisíveis as estruturas econômicas, políticas, militares, culturais e educacionais com as quais se constrói a opressão”*. (SANTOMÉ, 2011, p.163. Grifo nosso).

Esta perspectiva de educação foca no desenvolvimento das capacidades individuais, no estímulo ao desenvolvimento dos alunos. Nesse contexto, as dimensões culturais da educação são secundarizadas. (SANTOMÉ, 2011).

Para os neoliberais, a solução para elevar a qualidade da educação depende da adoção de uma base curricular comum para todos. Este currículo prescritivo tem que ser avaliado e a escola e seus profissionais responsabilizados pelos resultados alcançados.

O discurso da qualidade na educação, assim, passa a ter como foco o desenvolvimento de competências presentes na Base Nacional Comum Curricular, sendo isso o que será avaliado e a ser visto como solução para melhorar a qualidade da educação:

(...) A ilusória e sedutora ideia de melhoria da qualidade do ensino se converte em uma linguagem pedagógica tecnicamente atrativa para muitos estados e municípios, que recebem a BNCC com muita satisfação e apostam na garantia de um mesmo padrão de ensino para todos, de modo justo e igualitário, envolvendo a todos, sem distinção. (SUSSEKIND; MASKE, 2020, p.183).

Em um contexto de cortes no orçamento da educação, nada mais coerente do que apostar em um modelo que gera resultado sem ter que investir recursos na sua estrutura, por isso que Sussekind e Maske (2020) afirmam que a BNCC, na lógica da racionalidade econômica neoliberal, se “*converte em uma linguagem pedagógica tecnicamente atrativa para muitos estados e municípios*” (grifo nosso). Ou seja, na busca por soluções mágicas, nada mais plausível do que conceber a educação como um produto que possa ser medido, quantificado, controlado e avaliado, a partir de uma lógica que gera visibilidade e resultados imediatos.

Assim, a qualidade da educação é concebida a partir de uma visão determinista, uma vez que depende de bons resultados em testes para ser atingida, pois o importante é medir o desempenho dos estudantes em provas.

Logo, os resultados em exames passam a ser os indicadores mais importantes de qualidade na educação, ignorando as trajetórias dos estudantes e os seus contextos sociais, culturais, bem como a necessidade de mais investimentos públicos em educação. Ou seja, as escolas e os seus profissionais são as responsáveis por elevar a qualidade, negligenciando a ação do Estado e

das políticas públicas por essa tarefa. Essa é a perspectiva de qualidade da educação presente na BNCC.

Aliás, no contexto brasileiro, essa tem sido a perspectiva de qualidade na educação que vem sendo defendida pela racionalidade neoliberal, desde a década de 1990. A Reforma do Ensino Médio e a adoção da BNCC expressam esse movimento, uma vez que muito do que se propõe agora como solução para os problemas da educação, já foi apresentado antes.

No caminho de busca de alternativas, Aguiar e Tuttmann (2020) apresentam duas perspectivas de qualidade em disputa:

Uma que situa a educação de qualidade para todos no contexto de um país com extrema desigualdade social e que defende mudanças sociais e econômicas profundas em prol de uma sociedade justa; e outra que prioriza a formação para o trabalho na lógica do mercado, favorecendo o gerencialismo, o estabelecimento de competências e a cultura da performatividade. (AGUIAR; TUTTMANN, 2020, p.72).

Diferente da visão de qualidade referenciada no mercado, os movimentos sociais vêm, ao longo das últimas décadas, lutando em torno da construção de outros referenciais de qualidade, compreendendo esse processo como um atributo humano, como exercício de cidadania, como construção social, não como campo de ação exclusivo dos ditos “especialistas”, dos técnicos da burocracia governamental.

Desse modo, a qualidade da educação não é apenas consequência de ações unilaterais implantadas pela racionalidade técnica, por grupos de “especialistas”. Assim, cada vez mais, tem sido ressaltada a necessidade de uma qualidade educacional referenciada nos sujeitos sociais, em que diferentes sujeitos possam participar do seu processo de construção e implantação, em que para se ter bons resultados, é necessário, também, garantir bons processos. (PARO, 2001; ARAUJO, 2012).

Bondioli (2004) aponta algumas pistas na perspectiva de rompimento com a visão de qualidade instrumental e tecnicista adequada à lógica de mercado. Segundo ela, a qualidade não é anexação da escola aos padrões determinados por pequenos grupos, mas significa pactos e divisão de responsabilidades entre os diferentes agentes responsáveis pela educação, o que pressupõe a garantia de condições para que a instituição de ensino construa o seu projeto de educação.

Giroto (2019), por sua vez, também vai destacar que a qualidade educacional é um campo de disputa, uma construção social necessária para a afirmação do sentido público da educação, de um projeto de educação que cultive à vida:

Defender a escola pública e disputar a qualidade educacional são tarefas essenciais em tempos como estes. Diante da violência que dizima tantos jovens em nosso país, é preciso que tenhamos a coragem de defender a escola pública como território de produção da vida, em toda a sua plenitude e potência. (GIROTTTO, 2019, p.19).

A partir desta breve contextualização sobre a qualidade na educação, fica claro a necessidade de se disputar esse conceito, não só do ponto de vista teórico, da narrativa, mas apresentando de maneira concreta alternativas ao projeto de qualidade neoliberal que concebe a educação como um produto padronizável, que nega os diferentes contextos sociais. Uma qualidade medida para melhor controlar o ambiente escolar.

Os defensores da educação pública e democrática não só devem disputar o conceito de qualidade, concebendo-a como construção social, em que os sujeitos da escola são protagonistas desse processo, como também apresentar projetos concretos que superem a visão de qualidade prisioneira da lógica de mercado.

Neste sentido, o projeto de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação é uma perspectiva de formação humana viável e que pode ser uma alternativa concreta ao que o projeto de Reforma do Ensino Médio apresenta como formação para as juventudes do país.

### 3.3 – BNCC: tecnocracia, autoritarismo e ufanismo pedagógico

Alguns destacados agentes políticos<sup>5</sup>, que foram protagonistas e articuladores de reformas educacionais na década de 1990, surgiram novamente ocupando espaços de poder e influenciando a recente reforma do Ensino Médio,

---

<sup>5</sup> Entre os responsáveis por reformas educacionais ocorridas na década de 1990 e que agora retornaram sendo protagonistas ou auxiliando o processo de elaboração da Reforma do Ensino Médio, destacam-se: Maria Helena Guimarães de Castro, Maria Inês Fini e Guiomar Namó de Mello.

agora com mais experiência acumulada na defesa de uma pauta educacional subordinada à lógica do mercado.

A forma de construção e de implementação da Reforma do Ensino Médio tem indicado o predomínio de uma visão centrada na racionalidade técnica, a qual pensou e formulou políticas educacionais com a finalidade de que as instituições de ensino e seus profissionais as executem.

O aprofundamento de um viés tecnocrático, arrogante e autoritário na definição das políticas educacionais brasileiras, contudo, não surge do nada, mas foi expressão do novo contexto que se instaurou na lógica política brasileira a partir da deposição da presidente Dilma Rousseff, em 2016. Todavia, a polêmica em torno da discussão da BNCC já ocorria no governo da presidente Dilma Rousseff.

Segundo Aguiar e Tuttmann (2020), a discussão sobre a BNCC passou a ganhar força e centralidade na política educacional ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff (2015-16), sendo esse processo marcado por discussões polêmicas:

A concepção de uma base nacional comum curricular como um currículo nacional torna-se hegemônica no MEC com as iniciativas que foram tomadas pela SEB na gestão de Manuel Palácios, apesar das críticas oriundas de especialistas de currículo e das várias associações do campo educacional. Aliás, as associações científicas da área da educação envolvidas com a base curricular, na etapa de definições sobre o processo de elaboração da BNCC pela SEB, diferentemente do que ocorrera em gestões anteriores, não foram acionadas para um diálogo sistemático sobre o tema. Manuel Palácios contemplou como principais interlocutores outros atores, como o Consed, a Undime e o Movimento pela Base. (AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p.80).

Essas autoras revelaram que o movimento em defesa da Base ganhou força na gestão da presidente Dilma Rousseff, tendo um impulso maior com a chegada de Aluísio Mercadante ao Ministério da Educação e com a indicação de Manuel Palácios à Secretaria de Educação Básica do MEC.

Assim sendo, todo o processo de construção da BNCC foi bastante polêmico e sofreu diversas críticas, dentre elas do meio acadêmico, que via a BNCC como tentativa de se estabelecer um currículo prescritivo que atendia aos interesses globais de uniformização e da centralização curricular, com base na avaliação padronizada e na busca da responsabilização de professores e gestores escolares. (AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p.12).

Com a deposição da presidente Dilma Rousseff, por meio de um golpe jurídico-midiático e parlamentar, assumiu a presidência da República, o então vice-presidente Michel Temer (2016-18). Nesse novo contexto político ocorreram alterações substanciais na política educacional e a construção sistemática da BNCC foi modificada.

O presidente Michel Temer indicou como Ministro da Educação, o deputado federal Mendonça Filho. Este, por sua vez, instituiu o Comitê Gestor da Base Nacional Comum e a Reforma do Ensino Médio, dando a presidência deste comitê para a então Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro. Entre as atribuições do Comitê, destacava-se a de “ser responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da 2ª versão, bem como pela indicação dos especialistas que redigiram a versão final”. (AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p. 82-83).

Cabe destacar, que no processo de articulação e de construção da agenda neoliberal na educação do país, Maria Helena Guimarães de Castro, junto com o seu grupo político, vem tendo um papel importante como intelectuais orgânicos desse processo. Ela esteve na linha de frente das reformas educacionais da década de 1990, quando foi presidente do INEP (1995-2002). Atuou como Secretária de Educação em São Paulo e no DF. No governo do presidente Michel Temer, foi Secretária Executiva do MEC e presidente do Grupo Gestor do MEC, responsável pela última versão da BNCC. Atualmente, ocupa a presidência do Conselho Nacional de Educação.

Portanto, é um exemplo claro daquilo que Apple (2006) definiu como “profissionais de aluguel”, que são quadros que ocupam a estrutura de poder, que perpassam diferentes governos (até de matizes ideológicas diferentes). Esses quadros tendem a se autodenominar como “técnicos” e dizem que não se envolvem com as questões políticas, apesar de ocuparem espaços de poder e de tomarem decisões que afetam as políticas educacionais. É a tecnocracia a serviço das reformas para atender à modernização conservadora.

No âmbito da narrativa oficial, Maria Helena Guimarães de Castro, como uma das principais expoentes do MEC no governo Temer, tem buscado difundir que o processo de debate e elaboração da BNCC foi democrático, e que a versão final do documento apenas fez aperfeiçoamentos em relação às versões anteriores, conforme revela uma de suas afirmações recentes:

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral. A 1ª versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016 e recebeu mais de 12 milhões de contribuições. (...)a 2ª versão da BNCC foi debatida por mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação, em seminários organizados pelo Consed e pela Undime em todas as unidades da Federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. Os seminários estaduais encerraram o ciclo de consulta previsto para a 2ª versão, e seus resultados foram sistematizados e organizados em relatório produzido por um grupo de trabalho composto por Consed e Undime, com base em análise realizada pela UnB. Esse relatório foi encaminhado ao Comitê Gestor. (CASTRO,2020, p. 98).

Para Maria Helena Guimarães de Castro, o processo de discussão da BNCC foi democrático. Nesse sentido, ela ressaltou as milhares de contribuições que foram dadas, por meio de consultas públicas, bem como a participação de mais de 9 mil professores, gestores e especialistas e entidades da educação na elaboração da 2ª versão em 2016.

Desse modo, o discurso oficial buscou apresentar a 3ª versão da BNCC como um aperfeiçoamento das versões anteriores, como a culminância de um processo aberto e democrático de discussão, com o objetivo claro de dar legitimidade política às modificações feitas e, ao mesmo tempo, de tentar amenizar as críticas à face autoritária que caracterizou esse processo final de elaboração do documento.

Todavia, a própria Maria Helena Guimarães de Castro (2020) contradiz essa tentativa de dar uma face democrática ao processo de construção da BNCC, assumindo o viés tecnicista e autoritário que caracterizaram a elaboração final deste documento, quando afirma que:

A complexidade maior foi definir a Base do ensino médio, seguindo as mesmas premissas anteriormente destacadas, tendo em vista as mudanças introduzidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Tratava-se de elaborar um documento totalmente novo, em contraposição à proposta da 2ª versão, então alinhada às DCN do ensino médio aprovadas em 2012.** (CASTRO, 2020, p.108, grifos nossos).

Como vemos, de acordo com a própria afirmação de Maria Helena Guimarães de Castro, o discurso oficial de que a BNCC, em sua última versão, expressou aperfeiçoamento das versões anteriores, cai por terra. A versão final foi elaborada para atender aos interesses do projeto político dos gestores do

MEC e de seus aliados do setor produtivo. Portanto, não foi aperfeiçoamento, mas “*um documento totalmente novo, em contraposição à proposta da 2ª versão*”, como foi explicitado pela presidente do Comitê Gestor da BNCC, Maria Helena Guimarães de Castro, o que contradiz suas afirmações anteriores, que tentaram afirmar que o processo foi democrático e que as modificações feitas estariam “aperfeiçoando” as versões anteriores da BNCC.

A declaração de Maria Helena Guimarães de Castro revela que as audiências e as consultas públicas, que o discurso de que houve continuidade, aperfeiçoamento e participação da pluralidade de vozes no processo de elaboração da BNCC foi falacioso. O que houve, de fato, foi um simulacro de democracia. A afirmação feita por Maria Helena Guimarães de Castro expressa a arrogância da tecnocracia do MEC, o desprezo pelo debate plural e o desrespeito à democracia e à participação dos sujeitos sociais na construção das políticas educacionais.

Seguindo a mesma lógica de raciocínio de desrespeito à democracia, Maria Helena Guimarães de Castro (2020) fez um paralelo entre o contexto de reforma na década de 1990 e a atual Reforma do Ensino Médio. Nessa comparação, chamou a atenção o questionamento feito sobre o processo de autonomia dos entes da federação no contexto das reformas educacionais na década de 1990. De acordo com as suas afirmações, a autonomia conferida aos entes federados pela Constituição de 1988 se constituiu como um obstáculo à possibilidade de implementação de um currículo nacional, já desejado por ela naquele momento:

Influenciado pelas determinações da Constituição de 1988, de plena autonomia dos entes federados, o pensamento dos anos 1990 considerava a definição de um currículo nacional no Brasil incompatível com o regime federativo e associou a base nacional comum com as DCN.(...) No entanto, os educadores e os gestores engajados nas políticas educacionais desse período entendiam que as diretrizes eram insuficientes para organizar a estrutura didático-pedagógica da educação básica e impactar o ensino nas escolas. Isso levou o Executivo federal a preparar orientações mais específicas quanto aos conteúdos curriculares e aos resultados esperados da escolaridade básica. Essas orientações mais específicas levaram o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais, distribuídos em larga escala para os sistemas de ensino e as escolas do País e considerados material de referência para programas de formação continuada de professores e gestores. (CASTRO, 2020, p. 102).

A partir da compreensão da fala de Maria Helena Guimarães de Castro (2020), entende-se autonomia não como uma das principais conquistas dos movimentos sociais asseguradas aos sistemas de ensino pela “Constituição Cidadã” de 1988, mas como um obstáculo, um impeditivo para a execução de suas políticas.

Na fala de Maria Helena Guimarães de Castro, entende-se que foi a autonomia conquistada pelos entes da federação que ajudou a barrar, naquele momento, a imposição de um currículo nacional comum prescritivo, de caráter normativo e regulatório, como o que hoje a BNCC expressa.

Por outro lado, a afirmação ajuda a explicar como um contexto conturbado e autoritário, de afronta às instâncias democráticas e de instabilidade política, como foi o que marcou o período da saída da presidente Dilma Rousseff, forneceu as condições adequadas para a aprovação de políticas educacionais polêmicas, impositivas e que negam a autonomia dos sistemas de ensino. Presume-se, então, que o contexto político do golpe midiático-jurídico-parlamentar, que marcou a realidade política brasileira em 2016, pode ter facilitado as condições para a adoção de mudanças curriculares que abortaram o debate democrático, abrindo espaço para a adoção da BNCC na legislação. Por outro lado, a autonomia como uma das garantias conquistadas na Constituição de 1988, pode ter contribuído para acionar posicionamentos e mobilizações contrárias à padronização curricular, por ter impedido, mesmo que momentaneamente, que algo como a BNCC já tivesse sido implantada na realidade educacional brasileira.

Tudo isso explica o fato de Maria Helena G. de Castro (2020) lamentar não ter conseguido a façanha de ter implementado um currículo nacional padronizado ainda na década de 1990, e que os PCNs e DCNs eram insuficientes para os objetivos pretendidos: *“Não sendo obrigatórios, os parâmetros não foram identificados como base comum. Além disso, eles não previam uma progressão das aprendizagens, o que veio a ser uma característica fundamental da BNCC aprovada em 2017”*. (CASTRO, 2020, p.102. Grifo nosso).

De acordo com a afirmação feita, tanto os PCN como as Diretrizes já não atendiam mais aos interesses de se ter um melhor controle do processo pedagógico, de se ter mais clareza de quais aprendizagens deveriam ser

esperadas para que as escolas executem, pois, esses documentos eram insuficientes na busca de se estabelecer, por parte do poder central, uma efetiva centralização do controle pedagógico, como o que agora foi conseguido por meio da adoção da BNCC.

Continuando na análise do discurso da secretária executiva do MEC, as justificativas de Maria Helena G. de Castro na defesa de mudanças curriculares centravam-se no fato de a escola ter que se ajustar às novas mudanças tecnológicas, à “sociedade do conhecimento”. Segundo suas afirmações, o currículo hoje não deve ser mais centrado no conhecimento nem no aluno, mas na aprendizagem e no resultado, entendido como aquilo que o estudante sabe e é capaz de fazer. Isso é o que ela denomina de currículo referenciado em competências. (CASTRO, 2020, p.99)

De acordo com a afirmação de Maria Helena G. de Castro, a nova realidade da “sociedade do conhecimento” e das novas tecnologias determinam as mudanças que devem ocorrer nas escolas, pois, *“o impacto das novas tecnologias na produção e distribuição do conhecimento, consolida-se uma tendência de reforma educacional com ênfase em mudanças curriculares”*. (CASTRO, 2020, p.99).

Dessa forma, num tom de ufanismo pedagógico, Maria Helena G. Castro defende a adoção do currículo baseado em competências como uma necessidade para atender às novas exigências da “sociedade do conhecimento”. Para justificar sua defesa, respalda-se em produções elaboradas por organismos internacionais, como a Unesco e a OCDE, como forma de dar legitimidade técnica, científica e pedagógico ao seu discurso, conferindo a esses organismos a palavra final sobre qual o rumo que a educação deve tomar, como bem assinala o recorte abaixo:

Os resultados das aprendizagens precisam se expressar na possibilidade de operar o conhecimento em situações-problema que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e empregado na situação se deu o nome de competência, assim descrito no documento da OECD (2001) sobre as competências-chave para o sucesso da aprendizagem. (...). Os debates que caracterizaram a passagem para o século 21, no Brasil e no mundo, destacam a educação como eixo estratégico do desenvolvimento sustentável na sociedade do conhecimento. (CASTRO, 2020, p.100).

Percebe-se, na afirmação feita, o tom ufanista e redentor da educação como salvadora dos problemas enfrentados na vida social. Esta perspectiva ufanista também está presente no texto da BNCC, que entende que assegurar a qualidade na educação passa pelo desenvolvimento de competências que levarão os estudantes a darem respostas aos problemas apresentados, através da obtenção de bons resultados nos exames. Dessa forma, a BNCC foca num conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes visando ao “*seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a educação básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos*”. (BRASIL. MEC, 2019, p..5. Grifo nosso).

Nota-se, portanto, que o foco está nas aprendizagens, e não no direito à educação, o que visa deslocar a questão educacional da dimensão social e política para a dimensão pedagógica, tendo a educação a responsabilidade exclusiva de garantir não só o êxito escolar dos estudantes, mas também a atuar como instrumento de eliminação das desigualdades sociais que não foram criadas no interior das escolas.

Essa estratégia atende à lógica da racionalidade econômica neoliberal que corta investimentos na educação, ao mesmo tempo em que responsabiliza e culpabiliza a escola e seus agentes pelos resultados apresentados. Dourado (2019) desvela esta realidade:

Não se trata a ter direito a aprender, mas sim, ‘direito à educação’, uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto, falar em direito à educação é mais amplo do que direito à aprendizagem, já que o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem. (DOURADO, 2019, p.300).

Na perspectiva apresentada, a discussão centrada no direito à aprendizagem limita o debate, além de menosprezar outras variáveis importantes que incidem sobre o processo educativo. Desse modo, reduz o processo de acesso às aprendizagens a uma dimensão que depende do esforço do aluno e da dedicação do professor, relativizando outras questões que Dourado destaca como relevantes para assegurar o direito à educação, tais

como: as políticas públicas, o financiamento, as condições de trabalho, a valorização profissional, dentre outras.

O foco no direito à aprendizagem atende ao modelo de desenvolvimento de competências proposto pelos reformistas, uma vez que retira a garantia da formação humana como direito social que deve ser assegurado pelo Estado, passando esta a ser uma busca permanente de aquisição pessoal de competências ao longo da vida.

A partir desse breve histórico, percebe-se que as experiências de mudanças curriculares ocorridas sob a ótica da racionalidade neoliberal, na década de 1990, serviram como aprendizado e como inspiração para que se pudesse avançar na perspectiva da adoção de um instrumento normativo e regulatório como o da BNCC. Nesse sentido, diferentes grupos, mas com interesses comuns, estabeleceram um pacto na defesa da bandeira de um currículo nacional, principalmente a partir dos debates que antecederam à elaboração do PNE, em 2014. Nesse grupo, houve forte influência das instituições e fundações ligadas ao setor privado que passaram a pautar e a definir a agenda educacional. (MARTINS, 2019).

A partir das problematizações expostas em torno da obsessão pela implementação de políticas que induzem a processos de padronização curricular, cabe indagar: Num contexto de realidade histórica e social tão diversificado como a nosso, políticas que induzem à padronização curricular não tendem a alimentar as desigualdades educacionais e sociais?

Sobre esta questão, cabe citar uma recente pesquisa realizada sobre os impactos da Reforma do Ensino Médio na realidade dos jovens no estado São Paulo. Os dados indicam que a Reforma do Ensino Médio tem aumentado as desigualdades escolares:

Os primeiros efeitos deletérios da Reforma do Ensino Médio no país: 1) a limitadíssima “liberdade de escolha” dos/as estudantes, contrariando um dos principais elementos de propaganda da Reforma; 2) a falta de professores/as nas escolas, causada pelo precário planejamento da atribuição docente nas aulas dos novos itinerários por parte da Seduc-SP; e 3) a expansão da carga horária escolar via ensino a distância, precarizando a oferta educacional em vez de ampliar seus efeitos com melhoria da qualidade. (REPU,2022, p.30).

Desse modo, a partir do levantamento feito, o que se tem não é a garantia do direito às aprendizagens a todos ou a tão propagada “igualdade de

oportunidades”, mas uma lógica de indução às desigualdades escolares que têm íntima relação com as desigualdades socioeconômicas dos estudantes, aliado ao abandono das políticas educacionais, como bem expressa o documento da (REPU,2021):“*Recomenda-se que as instâncias de controle monitorem a implementação do NEM no estado de São Paulo, em vista do elevado risco de violação do direito à educação dos/as estudantes mais vulneráveis da rede estadual*”.(REPU, 2021, p.31).

#### **4 – A BNCC E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: TEXTOS E CONTEXTOS**

Na construção da BNCC teve destaque o papel exercido pelas fundações privadas, em especial a Fundação Lemann, que influenciou na definição da agenda e no conteúdo desta política educacional.

Neste sentido, Tarlau e Moeller (2020) revelaram como a BNCC entrou na agenda do debate de políticas públicas, tornando-se a mais relevante iniciativa do MEC num período muito rápido de tempo. Segundo elas, em torno dessa pauta, diferentes atores se reuniram a partir de 2013, fazendo dela a principal pauta do debate educacional a partir de 2014, como muito bem destacaram:

(...)argumentamos que esse processo acelerado de elaboração e aprovação de uma política pública resultou da prática do consenso por filantropia, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita.(TARLAU; MOELLER, 2020,p.554).

Segundo Tarlau e Moeller (2020), a Fundação Lemann teve um papel chave na busca da construção de consensos em torno da BNCC como política pública, disponibilizando recursos para pesquisas, organizando seminários educacionais ou dando apoio organizacional e econômico para a implementação dessa política. (TARLAU; MOELLER, 2020, p.559).

A ação dessa fundação girou em torno de influenciar a pauta do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 que estava em processo de elaboração: “(...)o PNE tornou-se uma ferramenta importante para a estratégica política da

*Fundação Lemann*” (2020, p.569). Outra organização também financiada pela Lemann e que teve papel chave nesse processo foi o Movimento pela Base, que deixou claro o que queria com a BNCC naquele momento: *“um documento mais “prático”, que especificasse o conteúdo que os educadores deveriam ensinar.* (2020, p.571).

A ação da Fundação Lemann foi denominada por Tarlau e Moeller (2020) como o “consenso por filantropia”, uma vez que conseguiram reunir em torno de uma pauta polêmica, como a da BNCC, a adesão de diferentes atores sociais:

A BNCC talvez fosse a única política pública que manteve o apoio multipartidário em meio à crescente polarização política. Em outras palavras, deu certo a estratégia da Fundação Lemann, de reunir gente com interesses diversos e promover ampla participação da sociedade civil. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 584).

Fica evidente o protagonismo de uma fundação privada na construção de uma política pública, definindo a pauta do que viria a ser a BNCC. Afinal, usaram o disfarce do discurso da “filantropia” para que interesses privados interpenetrassem na esfera pública. Prova disso, foi que na última versão da BNCC, a Fundação Lemann teve acesso antecipado à versão oficial para análise, antes de sua publicação, enviando em seguida cópias desse documento para outros especialistas e universidades. (TARLAU; MOELLER, 2020, p.591).

A elaboração da BNCC é expressão de uma nova governança em rede que tem transformado o processo de construção das políticas educacionais. Nas últimas décadas, têm ocorrido profundas alterações na definição e operacionalização das políticas educacionais, em que novos atores políticos passaram não só a pautar a agenda educacional, mas a operacionalizar políticas públicas de educação num contexto de governança em rede, em que as ações do Estado e do setor empresarial tornaram-se híbridas, caracterizando, assim, um exercício de poder mais complexo, policêntrico, fluido, a serviço de processos de mercantilização da educação, em detrimento da transparência, da participação política e da valorização da escola como espaço público. (BALL, 2018; MARTINS, 2019).

Esse cenário explica o avanço da pauta que atende aos setores ligados ao mercado no processo de construção e na definição dos conteúdos presentes na Reforma do Ensino Médio, na Lei nº13.415/2017 e na BNCC, o que revela o

papel hegemônico desse setor na definição dos rumos das políticas educacionais.

Martins (2021), por exemplo, destaca que nesta nova configuração de construção das políticas educacionais houve um processo de “empresariamento” do espaço de decisão das políticas educacionais, ou seja, cada vez mais os setores empresariais vêm definindo a agenda educacional para que ela atenda aos seus interesses de acumulação e de concepção de formação humana e de sociedade.

Segundo Hypólito (2019), a BNCC é uma agenda global a ser cumprida localmente. Para esse autor, as agências multilaterais têm tido um papel importante na definição de um projeto global para a educação. Nas duas últimas décadas um movimento pela reforma intitulado de GERM (Movimento Global de Reforma da Educação), tem exercido influência sobre as reformas educacionais ocorridas na América Latina e Caribe.

O receituário apresentado segue a lógica da racionalidade econômica neoliberal e é adaptado aos diferentes contextos sociais, históricos, políticos e culturais. Para Hypólito, as políticas do GERM apresentam três eixos a serem adotados: a padronização, a descentralização e o accountability/prestação de contas. (HYPÓLITO, 2019, p.189).

Assim, por meio da adoção de um currículo nacional, se estabelece padrões gerais de qualidade na educação. A descentralização, por sua vez, ocorre com transferências de competências e de responsabilidades do poder central para o local, o que abre espaço para a prestação de contas/accountability em que os professores e a gestão escolar passam a ser responsabilizados pelos resultados não alcançados na educação.

Essa é a tendência das políticas educacionais hegemônicas, o que tende a dar uma visão da complexidade do debate, dos novos desafios que se colocam aos defensores da educação como direito social e do sentido público da educação, hoje ameaçados pelas reformas que vêm sendo implementadas.

As reformas neoliberais em educação criaram a indústria da avaliação por mensuração, incentivam a produção de sistemas de ensino pré-fabricados, estimulam consultorias privadas e a prestação de serviços, além de fazerem da escola refém de materiais didáticos produzidos em escala nacional, constituindo-se num promissor mercado educacional, o que explica a presença efetiva das

fundações privadas na definição da agenda educacional. No entanto, não é só a busca de acumulação de capital que está em jogo, mas também a sistematização de normas e valores concorrenciais, individualistas e empresarias na cultura das escolas.

Neste sentido, Dardot e Laval (2016) afirmam que o neoliberalismo visa à institucionalização de uma subjetividade empresarial, a consolidação de um *ethos* neoliberal na educação, não podendo ser definido apenas como uma ideologia ou política econômica.

Essas ponderações permitem compreender que a Reforma do Ensino Médio tem operado com o objetivo de possibilitar uma privatização endógena, criando oportunidades de lucro para o mercado no contexto escolar e educacional, mas não só isso, como bem esclarece Dardot e Laval (2016), pois visa também a produzir uma “*subjetividade contábil pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos*”. (2016, p. 26).

Esse cenário tende a estabelecer, cada vez mais, vigilância, controle, política de resultados e de rastreabilidade sobre o movimento dos profissionais por meio da internet, contando, para isso, com a avaliação externa, com o governo a distância e com o autocontrole dos próprios indivíduos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.105).

A partir das questões levantadas, tem-se clareza dos sentidos e finalidades privatistas contidas na Reforma do Ensino Médio e na BNCC, bem como do tipo de educação e de ser humano que essas mudanças visam projetar.

Desse modo, num cenário de articulação das políticas educacionais locais com as políticas globais, percebe-se que os desafios passam a ser bem maiores para os defensores da escola pública, uma vez que o projeto de reforma posto busca trazer modificações amplas e profundas para a política educacional. Como afirma Hypólito,

Este modelo, que implica em parcerias público-privadas, com a terceirização da produção de materiais didáticos e venda de sistemas apostilados, com a inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico, retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. (Hypólito, 2019, p.194)

Sendo assim, por de trás da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, há interesses comerciais explícitos, mas não revelados pelos autores da reforma. Assim, a tentativa de construção de um currículo nacional associada às avaliações de larga escala tende a ferir a autonomia do trabalho docente, com o controle e vigilância sobre o seu trabalho, mas ao mesmo tempo, gera possibilidades de lucros para o setor privado, por meio da produção de materiais didáticos e de sistemas pré-fabricados para atender a essa nova lógica. Esse processo significa um profundo ataque à autonomia didático-pedagógica das instituições de ensino que passarão a ser cumpridoras de metas que foram elaboradas externamente à escola.

No contexto atual, é importante a compreensão de que a Reforma do Ensino Médio trouxe transformações de amplas dimensões do processo educativo, não se reduzindo apenas à mudança curricular, como tanto tem propagado o discurso oficial. Desse modo, como estratégia política, as mudanças vêm sendo feitas de forma gradual e homeopática, por meio de diferentes atos normativos: portarias, decretos e resoluções, que se articulam entre si, formando um todo coerente com os propósitos de mercantilização da educação presentes na Lei nº13.415/2017.

A partir do uso de um conjunto de diversos instrumentos legais, elaborados desde a aprovação da Lei nº13.415 em 2017, percebe-se um ciclo normativo contínuo e que vem dando densidade e organicidade à Reforma do Ensino Médio.

Neste contexto, cabe destacar alguns atos normativos do Ministério da Educação visando à implementação da Reforma do Ensino Médio e que tendem a impactar nas estruturas mais amplas da política educacional. O objetivo não é o de fazer a problematização de cada uma dessas normativas, mas revelar a coerência de uma política que tem uma visão abrangente e que altera as finalidades e sentidos da educação em amplos aspectos, para além do currículo do Ensino Médio. Cada uma dessas normativas tem sua importância, a per si, mas juntas trazem uma dimensão da complexa organicidade da reforma:

1) Decreto nº 9.099 de 18/7/2017 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) e tem como um dos objetivos apoiar a implementação da BNCC, adequando toda produção didático-pedagógica a essa finalidade.

- 2) Resolução CNE/CB nº 03 de 21/11/2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio com vistas a adequá-la à Reforma do Ensino Médio.
- 3) Resolução CNE/CB nº 4 de 17/12/ 2018 que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM), estabelecendo a carga horária de 1.800 horas para formação geral para o currículo do Ensino Médio, mais os itinerários formativos com carga horária de 1.200 horas.
- 4) Portaria MEC nº 1.432 de 28/12/2018 que estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
- 5) Resolução CEP/CP nº2 de 20/12/2019 a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) de acordo com as competências presentes na BNCC, visando adequar a formação de professores à Reforma do Ensino Médio.
- 6) Resolução CNE nº1 de 5/1/2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, reduzindo a formação técnica profissional a um dos itinerários da reforma e fazendo a opção pela oferta de cursos na forma da concomitância.
- 7) Decreto do MEC nº 10.656 de 22/3/2021 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica, possibilitando parcerias e convênios entre as Secretarias Estaduais de Educação e os Institutos Federais na oferta de cursos técnicos na forma concomitante com o uso de recursos do FUNDEB para a concretização desse fim.
- 8) Parecer CNE/CP nº 04 de 11/ 5/2021, o qual estabelece a BNC Diretor de Escola com perspectiva de formação de gestores para atender às orientações presentes na Reforma do Ensino Médio.
- 9) Portaria MEC 412 de 17/6/2021 – estabelece o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação continuada de professores e Diretores Escolares de acordo com a BNCC – (Edital nº35/2021)
- 10) Portaria do MEC nº521/2021, de 13/7/2021, a qual instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, tendo como objetivo apoiar

as Unidades da Federação no processo de implementação de seus currículos alinhados à BNCC.

Nesse cenário, a Reforma do Ensino Médio não se reduz a uma flexibilização curricular, mas tem na BNCC o braço operacional capaz de levar à cabo alterações profundas nas políticas educacionais, para além desta etapa da educação.

Tem-se, então, um modelo de reforma que afronta à gestão democrática, nega a autonomia das instituições de ensino e precariza o trabalho docente, além de incentivar e priorizar a oferta de cursos aligeirados na forma da concomitância, em detrimento dos cursos integrados, por meio de convênios e com o uso de recursos oriundos do FUNDEB, como expressa o Decreto nº10.656/2021. Essa lógica tende a incentivar parcerias entre os Institutos Federais e as Secretarias de Educação para a oferta do itinerário de formação técnica e profissional.

Percebe-se que cada ato normativo do MEC, isoladamente, tem exercido força no processo de indução e de implementação da reforma, porém, não podemos perder de vistas, que essas normativas no seu conjunto vão compondo um todo coerente e extremamente articulado de se fazer a reforma educacional visando subordinar a educação exclusivamente à lógica do mercado. É o predomínio da lógica gerencialista, mercantil e autoritária de se fazer reforma.

Não se pode negar que, do ponto de vista da tecnocracia neoliberal, essa alteração gradual das políticas educacionais pode ser vista como uma estratégia política inteligente de se fazer a reforma educacional, pois além de alterar as múltiplas dimensões do processo educativo, evita-se a adoção de um grande “pacotão” de mudança lançado de uma vez só, o que tende a amenizar as possíveis reações e resistências à reforma, visando, assim, torná-la mais palatável socialmente.

Dessa forma, pode-se conjecturar que a narrativa da reforma como algo restrito a uma mudança curricular no Ensino Médio, focado no protagonismo juvenil, no projeto de vida, na possibilidade de escolha dos itinerários formativos, pode ser visto como uma forma de encobrir a amplitude das transformações que estão em andamento na estrutura educacional brasileira, bem como também pode servir para atenuar as possíveis reações de movimentos contrários à reforma.

Diante de tudo isso, é necessário problematizar a realidade, revelar as reais intenções postas pelas políticas e normativas vigentes, expor as contradições, disputar o conceito de qualidade de educação e de formação humana que se pretende construir. Assim, a discussão não se esgota na disputa de narrativas, mas se coloca no campo da disputa real por um projeto de educação e de sociedade que se deseja construir.

Neste caminho, a defesa do projeto de Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação como algo que deve ser universalizado aos jovens brasileiros pode ser um contraponto necessário ao “Novo Ensino Médio”, que banaliza a oferta de educação profissional, incentiva a privatização, nega o direito à formação humana integral e a aborta perspectivas de futuro para as juventudes.

É necessário afirmar projetos educativos que se contraponham à lógica de um modelo de educação subordinado ao mercado. Neste sentido, problematizar as principais diferenças entre o projeto de Ensino Médio Integrado dos IFs e a perspectiva de formação vislumbrada pela Reforma do Ensino Médio é uma tarefa importante para todos os setores que defendem um projeto de educação comprometido com a formação humana integral e com o fortalecimento de uma sociedade mais justa e democrática.

#### 4.1 – A Reforma do Ensino Médio no contexto dos IFs: tensões e reações

O Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação é ainda um projeto em construção, sendo o seu diferencial o fato de buscar articular, num mesmo espaço, a formação geral com a formação profissional, numa perspectiva de formação humana integral, politécnica e multidimensional.

Ao longo das duas últimas décadas, os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica tem construído um projeto de Ensino Médio Integrado viável para a juventude brasileira. Esse projeto visa à construção de uma proposta de formação que articule o acesso dos estudantes ao domínio dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e profissionais.

O Ensino Médio Integrado, portanto, não se caracteriza apenas por apresentar um desenho curricular diferente do modelo do Ensino Médio tradicional propedêutico, mas se apresenta como um projeto que, para existir,

depende de um conjunto de políticas e ações articuladas: da política de financiamento público; do investimento na formação dos profissionais da educação; de uma jornada de trabalho que possibilite a ação articulada na construção do currículo integrado; de uma política de assistência estudantil que garanta as condições necessárias aos jovens em situação de vulnerabilidade social permanecerem e se apropriarem do conhecimento escolar; dos projetos que incentivem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; de um espaço acolhedor aos jovens e da democratização da educação por meio da participação da comunidade escolar na definição dos projetos pedagógicos e da política educacional.

Nesse sentido, Ramos (2007) afirma que foi no contexto da redemocratização da sociedade brasileira, na década de 1980, que a defesa da bandeira da educação como direito social e de um Ensino Médio mais fundado na perspectiva da formação humana integral para os jovens ganhou força no debate educacional.

Assim, pensar numa concepção de Ensino Médio integrado à educação profissional passou a ser visto uma como uma escolha ética e política, uma vez que se vinculava ao projeto de formação humana integral com a construção de um projeto de sociedade mais justo e democrático. Para Ramos (2007), o caminho então era o da construção de uma concepção de Ensino Médio Integrado visando à educação unitária, politécnica e omnilateral.

É em confronto a esta perspectiva de formação humana integral que se colocou a Reforma do Ensino Médio. A partir dessa compreensão é que pesquisadores em educação, os movimentos de representação dos profissionais da educação e o fórum de representação dos gestores de ensino da Rede Federal (FDE) têm formulado críticas à reforma como ameaça à continuidade do projeto de Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação.

A Reforma do Ensino Médio aposta na divisão curricular, na separação entre conhecimento geral e conhecimento técnico, realiza uma opção decidida pela oferta de vagas na forma da concomitância, e não pela formação integral, o que fica claro nas normativas que estabelecem as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, na Resolução nº1/2021 e no Decreto MEC nº10.656/2021, os quais priorizam a concomitância como oferta.

Além disso, a reforma não considera a trajetória, a identidade e a autonomia dos Institutos Federais na oferta do Ensino Médio Integrado, mas busca tão somente arrastar essas instituições para a implementação de uma reforma sobre a qual elas não foram chamadas a participar de sua construção. Aliás, ao longo do debate da reforma, o Fórum de Dirigentes de Ensino dos Institutos Federais, órgão que congrega todos os pró-reitores de ensino dos IFs, fez vários questionamentos não só ao método, como também ao conteúdo presente na reforma.

É no interior deste cenário que uma possível adoção da BNCC nos currículos dos IFs pode contribuir, decisivamente, para a descaracterização desta experiência de Ensino Médio, uma vez que foco central da BNCC está na proposta de organização curricular que visa a separação entre uma base comum, de até 1800 horas, direcionada à formação geral e os itinerários formativos, de até 1.200 horas. A implementação da BNCC no currículo do Ensino Médio Integrado tem gerado críticas e polêmicas no debate da EPT.

Cabe destacar, que o longo dos últimos anos, o Fórum de Dirigentes de Ensino da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (FDE) buscou se posicionar contra a Reforma do Ensino Médio, pois foi concebida como uma ameaça concreta à continuidade do projeto de Ensino Médio Integrado da Rede Federal. Neste cenário, foram vários os documentos produzidos e as ações desenvolvidas pelo FDE na defesa do projeto desenvolvido pelos Institutos Federais de Educação, entre eles, destacamos:

**2014** – Em reunião ocorrida em Manaus, o FDE se posicionou contra o PL 6.840/2013 que alterava o Ensino Médio, por entender que o Projeto significava um retrocesso e, sobretudo, por entender que seria uma ameaça ao projeto de Ensino Médio Integrado implantado pela Rede Federal, na medida em que tinha como eixo central a separação do currículo do Ensino Médio entre uma base comum e os itinerários formativos. Esta perspectiva rompia com a lógica do currículo integrado defendida nos âmbitos dos IFs.

**2015** – Em encontro da Rede Federal, ocorrido em Fortaleza, o FDE reafirmou que o PL 6.840/2013 que tramitava no Congresso Nacional inviabilizava a continuidade da integração da Educação Profissional Técnica ao Ensino Médio, na perspectiva de uma verdadeira formação integral, perspectiva essa estruturante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ao

mesmo tempo, o FDE solicitou que a Rede Federal pudesse participar ativamente das discussões sobre a reforma, mas não teve o seu pleito atendido.

**2016** – O FDE iniciou a construção de uma Agenda de Fortalecimento do EMI, por meio da elaboração de um documento-base para afirmar o projeto de Ensino Médio Integrado da Rede Federal, seguindo os princípios e definições contidas na Resolução CNE/CEB nº06/2012 e os compromissos da Lei 11.892/2008.

**2017**– O FDE realizou o “1º Seminário Nacional do Ensino Médio da Rede Federal”, em Brasília, que deliberou acerca dos seguintes pontos: 1) a defesa da garantia da autonomia administrativa, patrimonial e financeira, didático-pedagógica e disciplinar dos IFs, como preconiza a Lei nº 11.892/2008, como também a garantia da obrigatoriedade da oferta de 50% de cursos técnicos, prioritariamente, na forma integrada ao Ensino Médio; 2) o cumprimento do PNE(2014-2024) que estabelece triplicar a matrícula na educação técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da oferta no setor público; 3) a valorização da Resolução do CNE/CEB 06/2012 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a EP, uma vez que esta reconhece e valoriza a perspectiva da adoção do Ensino Médio Integrado; 4) o reconhecimento da qualidade da educação do EMI da Rede Federal, tendo em vista os resultados dos desempenhos dos estudantes da Rede nas avaliações de larga escala; 5) o reconhecimento da rica contribuição da Rede Federal na produção do conhecimento científico e tecnológico para a extensão junto à sociedade, sendo essas produções já potencializadas pelos estudantes do Ensino Médio dos IFs.

**2018** - O FDE viabilizou a construção de uma agenda de fortalecimento do EMI da Rede Federal, cujo objetivo principal foi a construção das Diretrizes Indutoras do EMI, a qual estabeleceu como objetivos: 1) construir as bases e os fundamentos legais que assegurem a continuidade do Ensino Médio Integrado da Rede Federal, em um contexto de ameaças impostas pela Reforma do Ensino Médio; 2) afirmar uma visão de Ensino Médio Integrado para os IFs pautada na formação humana integral e no currículo integrado; 3) apresentar o conceito de qualidade em educação numa perspectiva social, compreendendo a educação como atividade complexa em que processos e resultados são inseparáveis; 4)

recomendar orientações para melhor alinhar e estruturar o projeto de EMI na Rede Federal.

**2021** – O FDE elaborou um documento crítico às novas 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), e fez a defesa do Ensino Médio Integrado.

Esse movimento no interior da Rede Federal de Educação revela que houve reações pontuais contrárias à reforma no contexto dos IFs, e que foram expressas pelo FDE/CONIF por meio de diferentes meios: manifestos, cartas abertas, documentos orientadores, realização de seminários nacionais do Ensino Médio Integrado, audiências públicas, *lives*, etc., dentre outras ações que demonstraram formas de questionamento à reforma no contexto do projeto pedagógico dos cursos do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação.

Grosso modo, os documentos elaborados pelo FDE e críticos à reforma centravam-se em pontos que eram vistos como possíveis ameaças à continuidade da oferta do Ensino Médio Integrado ou que poderiam significar a descaracterização desse projeto pedagógico. Os documentos elaborados pelo FDE foram produzidos no sentido de ampliar o debate sobre os possíveis efeitos da reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. Em síntese, os posicionamentos elaborados nos últimos anos pelo FDE buscaram fazer a defesa dos seguintes pontos:

- 1) Da compreensão de que o desenho curricular apresentado pela BNCC induzia a uma organização curricular pautada no desenvolvimento de habilidades e competências, numa lógica de fragmentação do conhecimento que contraria à perspectiva de formação integral. (Diretrizes Indutoras do EMI – FDE/CONIF,2018).
- 2) Do entendimento de que era necessária a defesa da autonomia didático-pedagógica dos Institutos Federais de Educação como forma de possibilitar a preservação do currículo integrado como resistência à fragmentação e à compartimentalização do conhecimento; E que a

oferta dos cursos integrados está em consonância com a Lei nº. 11.892/2008, com a Resolução CEB/CNE, bem como com as Diretrizes Indutoras do EMI da Rede Federal elaboradas pelo FDE/CONIF de 2018.

- 3) Da percepção de que o currículo integrado não pressupõe a separação entre formação básica e a formação técnica. Assim, cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas. (Diretrizes Indutoras do EMI – FDE/CONIF,2018).
- 4) Da concepção de uma perspectiva de qualidade da educação que vai além de resultados em exames de larga escola e que deve considerar a complexidade do processo educativo, levando em conta a garantia de bons processos para que se possa alcançar bons resultados. (Agenda de Fortalecimento do EMI, FDE/2016).

Mais recentemente, em 2021, por conta das novas Diretrizes Curriculares da EPT, da Resolução da CNE nº1 de 2021, o Fórum dos Dirigentes de Ensino reforçou sua contrariedade em relação à Reforma do Ensino Medio e buscou afirmar, por meio de uma nota pública, a defesa do projeto pedagógico e da autonomia institucional dos Institutos Federais de Educação, com destaque aos seguintes pontos:

- defesa da autonomia administrativa, patrimonial e financeira, didático-pedagógica e disciplinar dos IFs, assegurada em lei, com destaque para o artigo 207 da CF/1988, pelos artigos 15, 53 e 54 da LDB/1996 e pelos artigos 1º e 2º da Lei nº 11.892/2008;
- garantia da oferta de 50% de cursos técnicos, prioritariamente, na forma integrada ao Ensino Médio, também preconizada na Lei 11.892/2008;
- defesa do currículo integrado pressupõe a integração indissociável entre formação geral e a formação técnica, numa perspectiva politécnica. Assim, cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas.
- consolidação da identidade da EPT, pautada numa perspectiva de educação profissional técnica e tecnológica centrada na formação humana integral, no currículo integrado, na politecnica, na produção de conhecimentos socialmente referenciados e a serviço da emancipação política e social de milhões de jovens e adultos trabalhadores do Brasil. (As novas diretrizes curriculares da EPT no

contexto da Rede Federal de Educação profissional – Documento FDE/Conif, 2021).

Tem-se, portanto, desde o processo inicial do debate da reforma no Congresso Nacional, com a apresentação do PL nº 6.840/2013, um movimento no interior dos Institutos Federais de Educação de reação em relação aos possíveis impactos que a reforma poderia trazer para o projeto pedagógico dos IFs.

No próximo tópico, serão destacadas algumas das principais diferenças presentes na produção dos textos que respaldam a Reforma do Ensino Médio em relação às normativas que fundamentam o projeto de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação.

#### 4.2 – O projeto pedagógico dos IFs e o da Reforma do Ensino Médio: caminhos em confrontos

Neste tópico, a intenção é a de apresentar algumas diferenças de perspectivas de educação entre os textos que fundamentam a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2018 / BNCC / Resolução CNE nº1/2021) e as normativas que fundamentam o projeto de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação (Decreto nº 5151/2004 / Lei nº 11.892/2008 / Resolução CNE nº6/2012).

Neste sentido, o quadro abaixo apresenta algumas dimensões da legislação quanto ao papel e responsabilidade do Estado com a educação. Tentou-se, também, explorar as perspectivas de educação e de formação humana presentes tanto nos textos que fundamentam o Ensino Médio Integrado quanto nos textos que orientam e dão base à Reforma do Ensino Médio.

QUADRO 1 - Aspectos legais presentes nas normativas dos Institutos Federais de Educação e nos textos da Reforma do Ensino Médio

Lei 11.892/2008	Lei 13.415/2017
Papel assumido pelo Estado	Papel Assumido pelo Estado
O Estado assume a postura de articulador, responsável e financiador da política educacional, compreendendo a criação dos Institutos Federais de Educação como política pública, numa perspectiva sistêmica: - A Lei nº 11.892/2008 instituiu no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao	O Estado assume papel de regulador da política educacional, dividindo ou delegando a responsabilidade da oferta e da execução da política educacional a diferentes atores, sobretudo instituições e fundações privadas. A política educacional ocorre, assim, por meio da centralização do controle pedagógico combinada com a descentralização e responsabilização dos entes do sistema de ensino.

Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - CEFET-RJ e CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; V - Colégio Pedro II.

- A Lei nº 11.892/2008 garante as estas instituições autonomia de natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Art.1º)

- A Lei nº11.892/2008 garante um amplo escopo de atuação dos Institutos Federais, que são assumidos como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (Art. 2º)

- A Lei de criação dos IFs apresenta uma visão de que o conhecimento deve estar a serviço da coletividade, do bem comum, ao ter o compromisso de produzir soluções técnicas e tecnológicas que possam trazer benefícios à comunidade. (Art.5º)

- As finalidades e características dos Institutos Federais presentes na legislação revelam o compromisso do Estado com a construção de projeto de educação comprometido com o desenvolvimento social, conforme algumas passagens do Art 6º da Lei nº 11.892/2008, tais como:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente;

- a lei estabelece o compromisso do Estado com a formação humana integral como objetivo a ser alcançado, quando destaca a prioridade na oferta da educação profissional técnica de nível médio, na forma de cursos integrados. (Art. 7º)

- o Estado se apresenta como responsável por financiar a educação quando destaca que cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.( Art. 9º )

### **Aspectos que revelam a centralização do controle pedagógico:**

- A Lei nº13.415/2017 definiu que a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior 1800 horas do total da carga horária do Ensino Médio (Lei nº13.415, Art.4, § 5º)

- Determinou que a União estabelecesse os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (Lei nº13.415, Art.4, § 6º)

- Definiu que os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Lei nº13.415, Art. 4 § 7º)

- Estabeleceu que o processo seletivo considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. (Lei nº13.415,Art. 5º [§ 3º](#))

- Estabeleceu dez competências gerais como expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem a serem seguidos pelos currículos, como também as competências específicas a serem seguidas pelas áreas de conhecimento e suas tecnologias no Ensino Médio, num alto grau de prescrição (Res. CNE nº4,2018, Art. 4º, Art. 11).

- Apresentou a BNCC-EM como referência nacional para os sistemas de ensino construir ou revisarem os seus currículos de cursos do Ensino Médio (Resolução nº4/2018, art. 5º).

- Orientou que a BNCC-EM fundamentasse a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também a formação de professores, avaliação da aprendizagem, definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (Resolução nº4/2018, Art. 5º, § 1º)

- Determinou prazos para adequação dos currículos à BNCC-EM, que deveriam estar concluídos até início do ano letivo de 2020 e com a completa implantação no ano de 2022 (Res. CNE 4/2018, Art. 12, parágrafo único).

### **Aspectos que revelam descentralização e responsabilização dos sistemas de ensino:**

- A Lei definiu que a carga horária mínima anual fosse ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Art.1º § 1º)

- Estabeleceu que o currículo do Ensino Médio composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (Art. 4º)

- Determinou que a critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto por itinerários formativos integrados, que se traduzem na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. (Art. 4º, altera art. 36, § 3º)

-Delegou aos sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, a possibilidade de o aluno concluinte do Ensino Médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.(Art.4, -§ 5º)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definiu que ficasse a critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional.(Art.4,§ 6º)</li> <li>- Possibilitou que a oferta de formação técnica e profissional fosse realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições.(Art. 4º, § 8º),</li> </ul>
<b>Perspectivas de formação humana</b>	<b>Perspectivas de formação humana</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelece o compromisso com a formação cidadã qualificando profissionais para os diferentes setores da economia com vistas ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e social (Art.6º, Lei 11.892/2008)</li> <li>- Tem como objetivo prioritário a oferta da educação profissional técnica de nível médio na forma de cursos integrados. (Art.7º,11.892/2008).</li> <li>- A Lei estabelece compromisso com a formação humana integral e corrobora com o que já estava previsto no Decreto nº5154/2004, que estabeleceu como premissa a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; a centralidade do trabalho como princípio educativo; a indissociabilidade entre teoria e prática. (Art. 2º, incisos II, III, IV)</li> <li>- A Lei nº11.892 é reforçada pela Resolução CNE nº 6/2012, ao apresentar como um dos seus princípios a articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante.</li> <li>- O trabalho é assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular, a conforme resolução do CNE nº 6/2012, Art. 6º:</li> <li>I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;</li> <li>II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;</li> <li>III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;</li> <li>IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;</li> <li>V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;</li> <li>VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Define que os currículos do Ensino Médio devem ser compostos, indissociavelmente, por uma formação geral básica de no máximo 1.800 horas e por itinerários formativos, nos termos da Resolução da CNE/CEB nº 3/2018, (Resolução CNE nº4/2018, Art. 9º)</li> <li>-Na visão acerca da formação humana presente nas Diretrizes Curriculares da EPT (Resolução, CNE nº1/2021) predomina um viés tecnicista e instrumental, que busca estabelecer a articulação com o setor produtivo com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes. (Resolução CNE nº1/2021, Art. 3º, inciso I)</li> <li>- Busca dar centralidade ao trabalho, assumido como princípio educativo e como base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia; (Resolução CNE nº1/2021 Art. 3º, inciso IV), Obs. O uso do termo “trabalho” como princípio educativo é questionável com a adoção da pedagogia das competências, uma vez que esta busca a formação instrumental, pragmática e de adequação ao mercado, e não a formação humana integral.</li> <li>-Tem-se uma clara opção pelos cursos de formação técnica mais baratos e aligeirados, por meio da oferta de cursos técnicos na forma concomitante a partir de convênios ou de acordos de inter-complementaridade e de cursos de qualificação profissional de curta duração como oferta do itinerário de formação técnica e profissional. (Decreto nº10.656/2021, MEC)</li> <li>-Estimula processos de formação técnica fora das instituições formais de ensino ao considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (Art.3, § 3º).</li> <li>- Centralidade no “projeto de vida” do estudante estimulando a visão de educação como aquisição pessoal de competências.</li> </ul>

O quadro 1 apresenta aspectos da legislação que indicam diferenças em relação ao papel assumido pelo Estado como promotor de políticas educacionais.

Na perspectiva da educação dos Institutos Federais, o Estado se apresenta com maior poder de ação, adotando postura mais interveniente, de articulador, responsável e financiador da educação, como sinalizam as atribuições e competências presentes no projeto dos IFs, por meio da Lei nº 11.892/2008. Desse modo, o texto da Lei nº 11.892/2008 indica que o Estado assume o projeto de educação profissional e tecnológica dos IFs como política pública, priorizando a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio visando à formação humana integral.

As orientações presentes na Lei nº 11.892/2008 apontam para a constituição de uma Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica articulada, por meio de uma visão orgânica e sistêmica, com capilaridade por todo país. Esta lei estabelece como um de seus objetivos prioritários o compromisso com a formação humana integral por meio da oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

A Resolução do CNE nº 6/2012 reforça esta perspectiva, assumindo o trabalho como princípio educativo, a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, a interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação da organização curricular.

Diferente da perspectiva de formação humana presente na reforma do Ensino Médio, que é inspirada na Teoria do Capital Humano, a qual concebe a educação como um recurso para atender às demandas exclusivas do mercado, numa perspectiva individualista e de promoção do êxito pessoal, a perspectiva de formação presente no texto que fundamenta o projeto pedagógico dos IFs tem uma visão clara do compromisso social da educação. Assim, apesar de buscar atender às demandas do setor produtivo, se compromete também com o desenvolvimento humano, cultural e social, inaugurando um projeto de educação articulado ao desenvolvimento local, regional e do país.

Cabe destacar que a perspectiva democrática e republicana de educação proclamada pela legislação dos IFs não altera, por si só, a realidade educacional, uma vez que esta vai depender de condições objetivas, de vontade política e da

intervenção dos sujeitos sociais na realidade concreta com vistas a modificar o contexto educacional. O que está estabelecido na legislação dos IFs constitui-se, por outro lado, como uma dimensão importante e necessária para a construção de um projeto de educação democrático e comprometido com o desenvolvimento humano e social. Desse modo, o projeto de educação e as finalidades postas na lei de criação dos IFs refletiram e foram coerentes com o que se anunciou como política educacional para a EPT num dado momento histórico da realidade educacional brasileira, quando foram garantidas as condições, estrutura e financiamento para expansão da oferta do projeto de Ensino Médio Integrado.

No entanto, a partir de 2016, com o advento do golpe midiático-jurídico-parlamentar sofrido pela presidente Dilma Rousseff, um novo grupo político assumiu o governo e passou a definir as políticas educacionais. Nesse cenário, foram alteradas a postura do Estado brasileiro frente à educação, com impactos diretos sobre a Educação Profissional e Tecnológica, como os cortes no orçamento da educação que passaram a ser uma realidade cada vez mais presente e de forma escalonada.

A Reforma do Ensino Médio, a partir de suas normativas postas pelo novo grupo político no poder, expressa a racionalidade neoliberal. Desse modo, busca articular dois movimentos aparentemente opostos: centralização e descentralização:

A saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralização do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação de docentes) e de descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema". (GENTILI, 1998, p. 25).

O texto da Reforma do Ensino Médio opera a partir da ambiguidade exposta por Gentili (1998), em que a centralização e a descentralização são ações combinadas, duas faces de uma mesma política. Assim, as orientações presentes na legislação da reforma apontam para uma profunda centralização do controle pedagógico por parte do poder central, no que se refere às políticas de avaliação, de formação das juventudes, dos professores, dos diretores de escola, da forma de acesso ao ensino superior, do estabelecimento de metas a serem alcançadas pelos sistemas de ensino, do controle do que se ensina por meio da BNCC.

Por outro lado, o mesmo Estado que eleva o controle sobre as dimensões pedagógicas, estabelece a descentralização de responsabilidades e de execução de tarefas, acompanhamento e formulação de parte da política educacional para os sistemas de ensino e outras organizações e instituições privadas. Nesse cenário, novos atores (principalmente as instituições e fundações privadas), por meio de parcerias, passam a agir e a cumprir tarefas que até então eram de responsabilidade do poder público.

Para melhor dissecar o modelo de organização da educação proposto pela Reforma do Ensino Médio, cabe destacar a análise feita por Lima e Gandin (2017) sobre o conceito de “dispersão de poder” criado por Clark e Newman (1997). Para estes autores, a dispersão de poder é uma característica fundamental do gerencialismo. Nesta perspectiva, duas questões operam de forma simultânea: a diminuição do poder do Estado e o alargamento de seu alcance na sociedade. A dispersão de poder passa a ser um cálculo estratégico para elevar o poder de comando do poder central, ao mesmo tempo que o distribui para a periferia. (GANDIN, 2017, p.733).

O conceito de dispersão de poder de Clark e Newman (1997) possibilita melhor compreender como opera a Reforma do Ensino Médio, em que a ambiguidade entre a concentração e a descentralização de poder são marcas características, dando a entender que o poder do Estado foi fragmentado, que perdeu força:

É importante destacar que a dispersão de poder não implica somente no repasse de responsabilidades para atores não-estatais, mas, ao favorecer a proliferação desses atores propicia, também, um empoderamento desses agentes como interlocutores do Estado, que passam a ter maior legitimidade nas disputas de poder que permeiam o âmbito estatal. (LIMA; GANDIN, 2017, p.745).

Assim, ocorre uma nova reconfiguração do poder do Estado a partir de uma “governança em rede” que eleva seu poder de influência e controle sobre a sociedade através da ação de agências privadas que passam a ser tentáculos do Estado na disseminação do *ethos* empresarial na educação.

A compreensão da complexa relação entre o Estado e a educação no contexto de hegemonia do neoliberalismo possibilita, também, entender as bases conceituais e metodológicas presentes nas normativas que fundamentam o Ensino Médio e as que fundamentam o projeto dos Institutos Federais de Educação. Assim, a partir das orientações presentes nessas normativas, pode-

se verificar que elas expressam concepções diferentes de formação humana, de educação e do papel que cabe ao Estado na formulação da política educacional.

Essa realidade mostra a incompatibilidade de se aplicar as normativas que dão base à Reforma do Ensino Médio como fundamento para justificar o projeto de Ensino Médio Integrado dos IFs, uma vez que este se respalda no compromisso da formação humana integral com vistas à construção de uma sociedade mais democrática, justa e soberana, o que exige uma ação atuante, responsável e interveniente do Estado, estando, portanto, na contramão dos ajustes propostos pelas políticas educacionais neoliberais.

O projeto de educação que vem sendo construído pela Reforma do Ensino Médio é centrado numa visão economicista e individualista de educação que busca à institucionalização das políticas neoliberais por meio da legislação educacional. Assim, a legislação educacional opera como instrumento de naturalização de um projeto ideológico de educação que visa aumentar, por meio das políticas educacionais, as desigualdades escolares.

Tem-se, então, um modelo de reforma que indica uma lógica de profunda centralização do controle pedagógico combinada a um processo de desconcentração de tarefas do poder central para o poder local, com a clara intenção de culpabilização das instituições de ensino e de seus profissionais pelos resultados da educação, eximindo-se o poder central de suas responsabilidades como provedor da educação.

## **5 – A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS IFs: DA IMPLEMENTAÇÃO À NÃO ADEQUAÇÃO**

Com o objetivo de saber como a Reforma do Ensino Médio têm impactado o projeto de Ensino Médio Integrado (EMI) da Rede Federal de Educação, foi feito um levantamento sobre as recentes reformulações ocorridas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), como também acerca das diretrizes curriculares dos Institutos Federais de Educação.

Neste tópico, serão apresentadas as consultas feitas aos Projetos Pedagógicos de Curso dos Institutos Federais com o intuito de saber sobre como a Reforma do Ensino Médio tem afetado a proposta curricular dos cursos integrados.

As informações obtidas dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) foram feitas a partir de consultas aos sites das instituições pesquisadas. Neste processo, foram consultados cerca de 380 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), envolvendo 34 Institutos Federais.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento obrigatório para aprovação de qualquer curso no âmbito dos Institutos Federais de Educação. Grosso modo, este documento tem regulamentação específica em cada Instituto Federal, mas sua estrutura costuma apresentar as seguintes dimensões: Identificação do curso; Justificativa do curso e Objetivos; Base legal; Requisitos e Formas de Acesso; Perfil Profissional de Conclusão; Organização Curricular; Critérios de Aproveitamento de Conhecimentos de estudos e Experiências Anteriores; Critérios e Procedimentos de Avaliação; Biblioteca, instalações e equipamentos; Perfil dos profissionais: docente e técnico; Ementários; Referências.

Com o objetivo de analisar a presença de indícios de aspectos da reforma nos projetos pedagógicos dos cursos dos IFs, a presente pesquisa considerou os seguintes aspectos dos PPCs: base legal, organização curricular/matriz curricular e referências utilizadas.

O processo de elaboração de um projeto pedagógico de um curso do Ensino Médio Integrado costuma consumir um bom tempo de pesquisa e de discussão nos colegiados do curso até a sua conclusão. Seu trâmite inicia nos colegiados do curso, em seguida os PPCs são encaminhados pelo campus às Pró-Reitorias de Ensino, que são responsáveis por acompanhar o processo de elaboração e dar parecer técnico. Após essa etapa, os PPCs são encaminhados aos Conselhos Superiores para aprovação. Em alguns IFs esta responsabilidade é dada aos Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Após aprovação nos conselhos, os PPCs tornam-se documentos públicos e costumam ser disponibilizados nos sites dos campi e/ou sites dos Institutos Federais de Educação.

As alterações em Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) são práticas comuns no contexto dos Institutos Federais de Educação, e ocorrem quando há necessidade de se fazer algum tipo de ajuste, tais como: revisão, inclusão ou supressão de disciplinas, revisão de carga horária do curso, mudanças na matriz curricular, alteração do turno da oferta do curso, mudanças no estágio,

adequação às novas normativas legais, dentre outros. Essas reformulações nos PPCs costumam ser submetidas aos conselhos superiores das instituições de ensino para aprovação.

A consulta feita aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) levou em consideração algumas dimensões que o pesquisador julgou ser importante para a compreensão de como os Institutos Federais de Educação estavam lidando com o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio. Neste sentido, o levantamento foi feito considerando as alterações ocorridas nos Projetos Pedagógicos de Curso entre os anos de 2019 a 2021, nos diferentes IFs, das cinco regiões do país.

Como forma de melhor compreender as diferentes realidades dos IFs diante da Reforma do Ensino Médio e os seus possíveis desdobramentos para o projeto de Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação, a consulta aos PPCs priorizou os seguintes aspectos: 1) ano em que ocorreu a alteração e aprovação do PPC; 2) quantitativo de PPCs alterados ao longo dos anos de 2019 a 2021, em cada IF; 3) se a carga horária dos PPCs reformulados obedecia ao teto de 1.800h estabelecido pela BNCC para formação geral; 4) se os PPCs usaram a BNCC como base legal para fundamentação do curso; 5) se os PPCs tinham núcleo politécnico (também chamado de núcleo articulador ou integrador) nas suas matrizes curriculares.

Cabe destacar que os projetos integradores costumam aparecer nos currículos fazendo parte do Núcleo Politécnico/Articulador que tem importante papel de intersecção entre as áreas técnicas e a de formação geral, constituindo-se como um importante meio de integração curricular.

A partir dos aspectos que foram priorizados nesta pesquisa, obteve-se um panorama de como a Reforma do Ensino Médio vem afetando os projetos pedagógicos dos cursos do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação. Assim sendo, serão apresentados cinco quadros, um por cada região do país. Em seguida, será apresentado um quadro com o panorama geral de todos os PPCs que foram consultados nas cinco regiões do país.

Como o objetivo desta pesquisa é o de contribuir com o debate e com a reflexão sobre os possíveis efeitos nefastos da Reforma do Ensino Médio para o projeto de Ensino Médio Integrado, optou-se por não identificar as regiões e os Institutos Federais. Assim, as regiões receberam a identificação de A a E, já os

Institutos Federais consultados receberam uma numeração. Desta forma, preservou-se a identidade dos IFs, uma vez que o objetivo não é gerar comparações ou responsáveis, mas o de lançar preocupações, alertas, e problematizações acerca de como os IFs estão lidando com a Reforma do Ensino Médio em seus projetos pedagógicos.

Na região (Região A), a pesquisa envolveu consulta aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) que foram aprovados pelos conselhos superiores de cinco Institutos Federais de Educação. Em um deles, os PPCs não estavam disponibilizados no site do Instituto no momento em que a consulta foi realizada.

QUADRO 2 - Painel das reformulações nos Projetos Pedagógicos de Cursos – (região A)

Região	Ano de alteração Do PPC			Total de cursos alterados/novos	Carga horária média dos cursos		Faz referência direta à BNCC		Presença de Núcleo articulador/politécnico/articulador	
	2019	2020	2021		-	+	sim	Não	Sim	Não
IF- 1	0	1	1	2	-1.800h	+1800h 2	sim	Não 2	Sim 2	Não
IF- 2				PPCs não disponibilizados						
IF-3	5	1	1	7		4			4	
IF-4	21	0	0	21		21		21	21	
IF-5	2	4	0	6		6		6	4	2

Fonte: Dados retirados a partir de consultas feitas às resoluções aprovadas pelos Conselhos Superiores ou CEPE/CONSEPE, nos anos de 2019, 2020 e 2021, e que estão disponibilizadas nos sites dos respectivos IFs.

Ao todo, foram verificadas 36 alterações ocorridas nos Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos do Ensino Médio Integrado na (região A), sendo que a maioria dessas reformulações ocorreu no ano de 2019, quando 28 PPCs foram reformulados. Todas as alterações feitas nos PPCs apresentaram carga horária acima de 1.800 horas para a formação geral, não se ajustando ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dos PPCs consultados, 34 deles apresentaram projetos integradores na proposta curricular, mas em dois cursos dessa região não foi possível constatar

a presença de projetos integradores na matriz curricular e nem na metodologia proposta no texto dos PPCs.

Por outro lado, cabe destacar que mesmo sendo instituída pela Resolução do CNE nº04, desde dezembro de 2018, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) não foi citada, como também não serviu como fundamento legal e nem serviu de base para a organização curricular de nenhum dos cursos reformulados nesses IFs.

Das consultas feitas aos PPCs dos IFs desta região, destacam-se as alterações realizadas no (IF-3), pois, das 7 reformulações, 3 delas garantiram a formação do núcleo comum (formação geral) com carga horária superior a 2.400 horas, o que revela a preservação de uma carga horária sólida para a formação geral dos jovens, muito além do que prevê a BNCC.

A partir dos dados coletados dos PPCs, foi possível constatar que as reformulações feitas entre os anos de 2019 a 2021 não ocorreram com o objetivo de adequação do currículo do Ensino Médio Integrado à reforma ou à BNCC. Os dados apresentados nas justificativas dos PPCs, na organização curricular e nos fundamentos presentes nos textos dos Projetos Pedagógicos de Curso, indicaram para a manutenção e defesa do projeto de Ensino Médio Integrado, tanto na sua estrutura organizacional, quanto nos seus fundamentos conceituais e metodológicos, bem como com relação as cargas horárias apresentadas para a formação geral, conforme as matrizes curriculares que foram verificadas.

Chamou a atenção que, em um dos PPCs consultados, o do curso de Desenvolvimento em Sistemas do (IF-1), as referências às normativas da reforma (BNCC e Resolução CNE nº1/2021) não foram feitas visando adequar a organização curricular do PPC às orientações presentes nos textos da Reforma do Ensino Médio, mas para mostrar que o projeto de Ensino Médio Integrado desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação era superior ao que estava sendo proposto pelo texto da reforma para o Ensino Médio. Assim, o PPC exaltava o projeto de Ensino Médio Integrado, confrontando-o à perspectiva esboçada para o Ensino Médio presente no texto da reforma.

Na (região B), a análise envolveu seis Institutos Federais de Educação, sendo consultados 72 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) que foram reformulados ao longo dos anos de 2019 a 2021.

QUADRO 3 -Painel das reformulações nos Projetos Pedagógicos de Cursos– (região B)

Região Norte	Ano de alteração do PPC			Total de cursos alterados	Carga horária média dos cursos		Faz referência direta à BNCC		Presença de Núcleo articulador/ projetos Integradores/eixos politécnicos/parte diversificada	
	2019	2020	2021		- 1.800h	+ 1800h	Sim	Não	Sim	Não
IF- 1	6	3	1	10	- 1.800h	+ 1800h 10	Sim	Não 10	Sim 10	Não
IF-2	5	2	0	7		7		7	7	
IF-3	4	0	3	7		7		7	6	1
IF-4	11	3	1	15		15 cursos com mais de 2.500h		15	14	1
IF-5	26	1	1	28		28 Todos os cursos têm entre 2.200 a 2400h no núcleo comum		28		1
IF – 6	0	2	13	15		15	15		15	

Fonte: Dados retirados por meio de consultas feitas aos PPCs aprovados pelos Conselhos Superiores ou pelo CEPE/CONSEPE, nos anos de 2019,2020 e 2021 e que estão disponibilizados nos sites dos respectivos IFs.

Na (região B) foram feitas 82 reformulações nos Projetos Pedagógicos de Curso, sendo que a maior parte das reformulações realizadas ocorreu no ano de 2019, com 52 alterações. Todos os PPCs dos cursos do Ensino Médio Integrado reformulados nesta região apresentaram uma carga horária para formação geral acima das 1.800 horas, não se ajustando à carga horária proposta pela BNCC.

A partir da consulta aos projetos pedagógicos, percebeu-se no (IF- 6) uma realidade ambígua presente nos textos dos projetos de curso, ou seja, mesmo não estruturando seus cursos com cargas horárias de acordo com a BNCC (1.800h) para a formação geral, as orientações presentes nos documentos se articulavam com as normativas oriundas da Reforma do Ensino Médio.

Dessa forma, as terminologias usadas nos textos dos PPCs indicaram fortes indícios da presença das normativas da Reforma do Ensino Médio, tais como: a Lei nº13.415/2017, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

EPT, a Resolução da CNE nº 1/2021 e a BNCC, fazendo com que essas normativas fossem usadas como fundamentação legal e como eixo de orientação das alterações curriculares ocorridas nos PPCs.

Neste caso, as orientações para os projetos pedagógicos do (IF-6) apresentaram uma carga horária para a formação geral em torno de 2.040 horas para os cursos integrados, acima do que estabelece a BNCC (1.800h). A essa carga horária acrescentavam-se componentes curriculares presentes na parte diversificada, que tende a reforçar a formação geral nos cursos integrados.

No entanto, o que mais merece ser destacado foi a tentativa de harmonizar o currículo do Ensino Médio Integrado com as orientações estabelecidas pela Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Desse modo, os textos dos PPCs reformulados apresentaram descritores e orientações presentes nos textos da Reforma do Ensino Médio como fundamento para as reformulações dos PPCs dos cursos do Ensino Médio Integrado.

Assim, mesmo não tendo adotado a carga horária de acordo com o que a BNCC propõe, os PPCs reformulados do (IF-6) se apropriaram de orientações presentes no documento da BNCC, como a recomendação da organização curricular por desenvolvimento de competências e por área de conhecimento nos moldes que a BNCC propõe. Portanto, no PPC dos cursos do Ensino Médio Integrado houve a apropriação e a naturalização de aspectos da narrativa presentes e que legitimam a Reforma do Ensino Médio.

Por outro lado, em outro Instituto Federal desta mesma região, (IF-4), todas as reformulações feitas nos Projetos Pedagógicos de curso apresentaram a carga horária acima de 2.500 horas para a formação geral, além de não apresentarem as normativas da reforma como orientação e base legal em seus projetos pedagógicos.

A partir da consulta aos PPCs desta região, percebeu-se que diferentes realidades vêm se manifestando na relação dos projetos pedagógicos de curso com a Reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, houve IFs que buscaram aproximações do Ensino Médio Integrado com as orientações presentes na reforma, ao mesmo tempo em que outros IFs praticamente ignoraram os pressupostos presentes no texto da Reforma do Ensino Médio, preservando, assim, as características fundamentais do projeto do Ensino Médio Integrado.

Na (região C) foram consultados 79 Projetos Pedagógicos de Curso, envolvendo seis institutos Federais de Educação, conforme o Quadro 4 apresenta:

QUADRO 4 –Painel das reformulações nos Projetos Pedagógicos de Cursos – (região C)

Região	Ano de alteração do PPC			Total de cursos alterados/novos	Carga horária média dos cursos		Faz referência à BNCC		Presença de Núcleo articulador/ projeto Integrador/núcleo politécnicos/parte diversificada	
	2019	2020	2021		- 1.800h	+ 1800h	Sim	Não	Sim	não
IF-1	4	1	5	10		5	2	8	10	
IF-2		40		40		40		40	40	
IF-3	6	3	2	11		11		11	*	
IF-4	1	4	5	10		10	2	8	10	
IF-5				PPCs não disponibilizados						
IF-6	5	1	2	8		8	1	7	8	

Fonte: Dados retirados por meio de consultas feitas aos PPCs aprovados pelos Conselhos Superiores ou pelo CEPE/CONSEPE, nos anos de 2019,2020 e 2021 e que estão disponibilizados nos sites dos respectivos IFs.

Nesta região, todos 79 cursos do Ensino Médio Integrado que foram reformulados apresentaram uma carga horária acima de 1.800 horas na parte direcionada à formação geral. Tendo como base os cursos reformulados na (região C), ao longo dos últimos 3 anos, constatou-se que a Reforma do Ensino Médio ainda não afetou os projetos pedagógicos dos cursos desta região. Assim, mesmo com um número considerável de 79 reformulações ocorridas nos PPCs, constatou-se que as alterações não ocorreram para atender as adequações à Reforma do Ensino Médio, mas por outras demandas.

Outra realidade que revelou a não adequação à reforma esteve presente em um dos Institutos consultados (IF-2), que em 2019 elaborou diretrizes para a oferta do Ensino Médio Integrado destacando no seu processo de construção as bases conceituais e metodológicas necessárias para o fortalecimento desse

projeto pedagógico. Esse documento serviu como eixo orientador para as alterações dos Projetos Pedagógicos de cursos da instituição. No ano de 2020, os PPCs do Ensino Médio Integrado foram alterados seguindo as novas orientações das diretrizes internas do IF que trabalhavam com a perspectiva de valorização do projeto de Ensino Médio Integrado.

Desse modo, a partir das consultas feitas aos PPCs alterados de 2019 a 2021, não se constatou a presença dos textos que fundamentavam a Reforma do Ensino Médio nos projetos de curso do Ensino Médio Integrado, tendo sido os PPCs estruturados a partir de uma base comum, em média, com carga horária acima de 2.000h e com uma parte diversificada com 15% da carga horária do curso. Essa parte diversificada tinha papel de intersecção entre a parte comum e a de formação técnica. Por último, com relação a parte de formação técnica, esta estava de acordo com a carga horária estabelecida pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) com carga horária de 800 a 1.200 horas.

Na (região D) foram consultados 123 projetos pedagógicos de curso que sofreram algum tipo de alteração entre 2019 e 2021, envolvendo um total de seis Institutos Federais de Educação, ao passo que outros dois IFs desta região não disponibilizaram publicamente os PPCs, o que impossibilitou fazer o levantamento de informações.

QUADRO 5 -Painel das reformulações nos Projetos Pedagógicos de Cursos - (região D)

Região	Ano e número de PPC alterados/novos			Total de cursos alterados/novos	Carga horária média dos cursos		Faz referência à BNCC		Presença de Núcleo articulador/ projetos Integradores/núcleo politécnicos/parte diversificada	
	2019	2020	2021		Até 1.800h	+ 1800h	sim	Não	Sim	Não
IF-1	1		2	3		3		3	3	
IF-2	12	8	3	23	5	18	6	17	20	3
IF-3	2	4	2	8	2	6	2	2	8	

IF-4	17	13	9	39		39	25	14	39	
IF-- 5	23	1	0	24	15	9	15	9	24	
IF- 6	9	14	3	26	13	13	4	22	26	

Fonte: Dados retirados por meio de consultas feitas aos PPCs aprovados pelos Conselhos Superiores ou pelo CEPE/CONSEPE, nos anos de 2019,2020 e 2021 e que estão disponibilizados nos sites dos respectivos IFs.

Na (região D) foram verificadas 123 reformulações nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), ao longo de 2019 a 2021. Desse total, 88 projetos pedagógicos de curso apresentaram a carga horária direcionada à formação geral superior ao que está estabelecido pela BNCC, que é de 1.800 horas; outros 35 adotaram a carga horária da BNCC de 1.800 horas na sua estrutura curricular. Ainda foi verificado que 14 PPCs não adequaram a carga horária do curso ao que está previsto na BNCC, mas foi possível verificar alguma presença do texto da BNCC na base legal dos cursos ou o uso de orientações da BNCC que passaram a fazer parte da organização curricular dos cursos do Ensino Médio Integrado, como a recomendação do uso do desenvolvimento de competências nos cursos integrados.

Grosso modo, a porta de entrada da reforma no currículo integrado é a adoção das 1.800 horas na sua organização curricular. Tem-se, portanto, a partir do levantamento feito nesta região, que há indícios de adequação à BNCC presentes em cerca de 35 PPCs dos 123 consultados. Esses projetos pedagógicos apresentaram cargas horárias inferiores ou de até 1.800 horas para a formação geral.

Em 2019, só em um dos IFs consultados (IF-5), foram verificadas 24 alterações nos Projetos Pedagógicos de Cursos, ao passo que em 15 desses PPCs apresentaram cargas horárias de até 1.800h para formação geral, sendo que em alguns desses cursos a carga horária era de 1.500 horas, ou seja, menos do que o teto de 1.800 horas previsto pela BNCC. Outros 9 cursos apresentaram cargas horárias que variavam entre 1.900 a 2.000h. Nesses cursos, as justificativas, a base legal e organização curricular citavam diretamente as normativas da reforma que alteraram a legislação educacional do Ensino Médio (a Lei nº13.415/2017, a BNCC e Resolução da CNE nº01/2021), inclusive com o uso de terminologias e orientações presentes na BNCC, como a recomendação do uso de competências e habilidades no currículo e a organização por área de conhecimento nos cursos integrados.

Em fevereiro de 2022, o (IF-5) aprovou a resolução que estabeleceu uma nova diretriz curricular para oferta do Ensino Médio Integrado. Esta resolução reiterou as mudanças que já vinham ocorrendo nos PPCs do EMI desde 2019, no que se refere à redução da carga horária da formação geral dos cursos integrados para 1.800h, conforme a BNCC. Assim, a resolução aprovada institucionalizou a adoção de um teto de 1.800h para a formação geral de todos os cursos integrados do IF, algo que já vinha sendo adotado nas reformulações dos PPCs, desde 2019.

Cabe destacar, que a resolução aprovada pelo Conselho Superior desse Instituto foi na contramão das orientações elaboradas pelo FDE/CONIF, que em textos produzidos, entre 2018 e 2021, apontavam que a adoção de um teto de 1.800h para formação geral nos cursos integrados poderia significar uma ameaça à continuidade do projeto de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. Assim, o FDE, por meio de documentos elaborados, orientou os IFs para que não adotassem um currículo dividido em dois blocos: um de formação geral e outro de formação técnica, por entender que isso feria de morte o princípio da integração curricular, descaracterizando o projeto de Ensino Médio Integrado dos IFs.

Os textos dos PPCs reformulados no (IF-5) foram marcados por indícios de adequação à reforma e por ambiguidades, por hibridização curricular, uma vez que os conceitos e orientações presentes na legislação da Reforma do Ensino Médio passaram a ser usados nas justificativas e como fundamentação dos PPCs.

Assim, havia nos textos dos PPCs a presença de conceitos e termos que defendiam e fundamentavam o projeto do Ensino Médio Integrado se harmonizando com os pressupostos teóricos e metodológicos da Reforma do Ensino Médio, como se eles fossem complementares. Essa ambiguidade será melhor explorada na parte deste relatório que abordará sobre os indícios de adequação da reforma na organização curricular dos Institutos Federais deste relatório.

É mister afirmar que a adoção de uma diretriz para oferta do Ensino Médio que incorpora as orientações de organização curricular chaves da Reforma do Ensino Médio, tais como a adoção de uma carga horária máxima de 1.800h para formação geral, como prega a BNCC, pode significar uma forma de adesão dos IFs a um dos fundamentos centrais que estrutura a Reforma do Ensino Médio. Assim sendo, a perspectiva de dividir o currículo em dois blocos pode significar a porta de entrada para a implementação da Reforma do Ensino Médio no interior

da Rede Federal, constituindo-se, assim, como uma verdadeira ameaça ao projeto de Ensino Médio Integrado praticado pelos IFs.

Porém, cabe destacar, que no levantamento feito nesta região, a maior parte das alterações propostas nos PPCs não ocorreu em função da necessidade de adequação às orientações propostas pela Reforma do Ensino Médio ou à BNCC, mas por demandas internas específicas, tais como: alteração de carga horária ou inclusão de disciplinas, alteração na forma da oferta do estágio em decorrência da Pandemia, dentre outros pontos não relacionados à Reforma do Ensino Médio.

Na (região E) foram consultados 9 Institutos Federais e verificadas 60 alterações nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Desse total, 40 PPCs apresentaram cargas horárias bem acima do proposto pela BNCC, enquanto outros 20 converteram suas cargas de acordo com a BNCC, apresentando 1.800 horas de carga horária para a formação geral, conforme indica o levantamento do quadro a seguir.

QUADRO 6 - Painel das reformulações nos Projetos Pedagógicos de Cursos - (região E)

Região Nordeste	Ano de alteração do PPC			Total de cursos alterados/novos	Carga horária média dos cursos		Faz referência direta à BNCC		Presença de Núcleo articulador/projetos Integradores/eixos politécnicos/parte diversificada	
	2019	2020	2021		-1.800h	+1800h	sim	Não	Sim	Não
IF-1	1			1	1			1		
IF-2			1	1		1		1	1	
IF-3	4		4	8		8		6	5	2
IF-4	7	*Não disponibilizadas	3	10		10	3	7	10	
IF-5	0	0	4	4		4		4	4	
IF-6	3	5	1	9		7	2		9	
IF-7	0	2	1	3		3		3	3	
IF-8	11	0	0	11	4	7	4	7	10	1

IF-9		15*		15	15		15		15	
------	--	-----	--	----	----	--	----	--	----	--

Fonte: Dados retirados por meio de consultas feitas aos PPCs aprovados pelos Conselhos Superiores ou pelo CEPE/CONSEPE, nos anos de 2019,2020 e 2021 e que estão disponibilizados nos sites dos respectivos IFs.

Na (região E), de 60 Projetos Pedagógicos de Curso que foram reformulados, 40 deles apresentaram uma carga horária para a formação geral bem acima das 1.800 horas, não se adequando, assim, aos limites impostos pela carga horária da BNCC. Verificou-se, também, que mesmo nesses PPCs que não adotaram a carga horária de 1.800 horas, em quatro deles havia algum tipo de orientação ou de referência à BNCC nos textos dos projetos de curso.

Dos 60 PPCs consultados, 20 apresentaram uma carga horária destinada à formação geral abaixo de 1.800 horas, o que indica ajuste ao que estabelece a BNCC. Assim, 1/3 (um terço) dos cursos desta região apresentou a carga horária para a formação geral conforme o que está estabelecido pela BNCC. Dessa forma, um número bastante expressivo de cursos apresentou indícios de adequação à reforma, adotando um de seus principais pilares.

Entre os projetos de curso que buscaram ajustar os seus projetos pedagógicos à Reforma do Ensino Médio, destacaram-se os PPCs do Ensino Médio Integrado do (IF-9), que em 2020 alterou os PPCs dos cursos técnicos integrados por meio de *Ad Referendum*, ou seja, sem debate e sem discussão que envolvesse a comunidade escolar, uma vez que a realidade de pandemia foi um impeditivo para uma discussão ampla que pudesse envolver os diferentes segmentos do contexto escolar.

Assim, há a presença nos textos dos PPCs de indícios de que as reformulações feitas nesse IF aconteceram no sentido de adequar o projeto de curso do Ensino Médio Integrado à Reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, os PPCs apresentaram uma carga horária de até 1.800h para formação geral (ou até inferior a isso) e usaram terminologias e orientações presentes no texto da Lei nº13.415/2017 e na BNCC como fundamento para a orientação da organização curricular dos PPCs que estavam sendo reformulados. Dessa forma, foi possível verificar, nos textos dos PPCs reformulados no (IF-9), a presença de uma visão bastante otimista sobre os efeitos positivos da adoção da reforma no contexto do projeto de Ensino Médio Integrado, concebendo-a

como algo que pudesse contribuir com a perspectiva de formação humana presente no projeto do Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação.

Assim, além de constatar que em 20 PPCs a estrutura curricular da BNCC de 1.800 horas foi adotada, outros indícios de adesão à reforma também se expressaram nesse IF, por meio da presença de descritores da reforma do Ensino Médio nos textos dos PPCs, como a recomendação do desenvolvimento das competências gerais previstas pela BNCC como algo a ser seguido pelos projetos de cursos do Ensino Médio Integrado.

O cenário revelado a partir da aprovação da Reforma do Ensino Médio indica uma realidade bastante diversificada no contexto dos Institutos Federais de Educação da (região E). Por um lado, são apresentados fortes indícios de implementação da reforma em cerca de 20 PPCs, mas, por outro, o desejo de afirmação do projeto de Ensino Médio Integrado, mesmo com toda pressão oficial estabelecida pelo MEC com vistas à implementação da reforma. Assim, cerca de 40 PPCs foram indiferentes à adoção da carga horária da BNCC e às orientações presentes nesse documento, não se sucumbido à coerção posta pelo MEC para a implementação da reforma.

Abaixo, será apresentado um quadro geral contemplando todos os Institutos Federais de Educação, com destaque aos principais aspectos das alterações feitas nos Projetos Pedagógicos de Curso. O quadro 7 apresenta um panorama geral que contempla os seguintes aspectos: indícios de implementação da reforma e de não adequação à reforma no atual contexto dos projetos pedagógicos de curso dos IFs.

QUADRO 7- Painel geral das alterações nos PPCs dos Institutos Federais

Região	IFs consultados	PPCs alterados	Menos 1.800h	Mais de 1.800h	Faz referência à BNCC	Não faz referência à BNCC
(região A)	5	36	0	36		36
(região B)	6	82	0	82	15	67

(região C)	6	79	0	79	5	74
(região D)	8	123	35	88	52	71
(região E)	9	60	20	40	24	36
Total	34	380	55	325	96	284

Fonte: Dados retirados das resoluções aprovadas pelos Conselhos Superiores ou pelo CEPE/CONSEPE sobre os Projetos Pedagógicos de Curso dos IFs consultados nesta pesquisa (anos 2019,2020 e 2021).

O Quadro 7 apresenta um painel geral do levantamento feito dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) que foram reformulados ao longo dos anos de 2019 a 2021. Ao todo, foram consultados 380 PPCs, contemplando 34 Institutos Federais, das 5 regiões do país.

O objetivo central da consulta foi verificar como a Reforma do Ensino Médio vem se manifestando nos projetos pedagógicos dos cursos do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação. Para a concretização desse fim, buscou-se compreender de que forma os Projetos Pedagógicos de Curso, reformulados após a aprovação da reforma, apresentaram aspectos e orientações que indicavam formas de adequação ou não do projeto de Ensino Médio Integrado à Reforma do Ensino Médio.

Dessa forma, a partir da consulta feita aos PPCs, buscou-se responder a seguinte questão: há indícios de implementação da Reforma do Ensino Médio no contexto dos Institutos Federais de Educação? Há indícios de reação e de não adequação à reforma presentes nos textos dos PPCs consultados?

Como resposta a essas questões, os dados gerais coletados indicaram diferentes possibilidades. Desta forma, há um processo incipiente de implementação da reforma em curso nos IFs. Essa implementação atinge parte dos cursos, uma vez que dos 380 PPCs consultados, 55 deles adotaram a carga horária de 1.800 horas recomendada pela BNCC, um dos pilares da Reforma do Ensino Médio.

A BNCC serviu como documento orientador para 96 Projetos Pedagógicos de Curso, seja de forma mais direta, quando 55 deles adotaram a carga horária de 1.800 horas, ou de forma indireta, quando outros 41 PPCs se apropriaram de suas orientações, como a recomendação do desenvolvimento

das competências gerais, a incorporação da estrutura curricular por áreas do conhecimento como se apresenta na Base, ou por meio do uso de suas terminologias. Também há casos de adoção de certas normas da BNCC, mas sem a adoção da carga horária de 1.800h, o que indica um caminho de negociação/hibridização entre o texto da Reforma do Ensino Médio e o projeto de Ensino Médio Integrado dos IFs.

Por outro lado, a consulta revelou que dos 380 projetos pedagógicos de curso consultados, em 325 deles não houve a adoção da carga horária de 1.800 horas como previstas pela BNCC, apresentando esses cursos cargas horárias com patamares muito acima desse limite, porém, em 41 desses PPCs foi possível verificar a presença do uso de terminologias e orientações da BNCC.

Desse modo, em 284 Projetos Pedagógicos de Curso do Ensino Médio não foi possível verificar nenhum tipo de diálogo ou de relação com as normativas que fundamentam Reforma do Ensino Médio (Lei nº13.415/2017, a BNCC, o DCNGEPT e a Resolução da CNE nº 1/2021). É como se a reforma do Ensino Médio não tivesse acontecido para esses PPCs que foram reformulados num contexto de pressão para implementação da reforma, não utilizando a carga horária da BNCC e nem fazendo qualquer referência ou uso das orientações presentes nos textos da reforma nos seus projetos de curso.

Tendo como base o que foi levantado nos textos dos PPCs reformulados a partir de 2019, pode-se aferir que 55 projetos pedagógicos de curso do Ensino Médio Integrado apresentaram indícios claros de implementação da reforma, seja por meio da conversão dos seus PPCs à carga horária de 1.800 horas como limite da formação geral, conforme determina a BNCC, seja através da naturalização do uso de terminologias e orientações presentes no discurso acerca da reforma. Por outro lado, pode-se afirmar que dos 380 PPCs consultados do Ensino Médio Integrado, mais de 80% deles não apresentaram o principal indício de adequação à reforma nos seus projetos pedagógicos de curso, ou seja, 325 deles não adotaram a carga horária de 1.800h da BNCC na formação geral dos cursos integrados.

Portanto, constatou-se, a partir do levantamento feito, que a grande maioria dos PPCs reformulados, ao longo dos últimos três anos não seguiu as orientações curriculares da Reforma do Ensino Médio e nem a utilizou como fundamento legal. Desse modo, tanto do ponto de vista teórico como

metodológico, esses PPCs se ancoraram na base conceitual que fundamenta e ampara o projeto do Ensino Médio Integrado, valendo-se da autonomia institucional dos Institutos Federais de Educação, prevista na Lei nº11.892/2008, como forma de garantir a continuidade de sua oferta.

Assim, é mister afirmar que a divisão do currículo da reforma tem duas características principais: a formação geral e o itinerário formativo, por um lado, e a significativa redução da carga horária da formação geral para 1.800 horas, por outro, sendo esses os pilares centrais da estrutura curricular do “Novo Ensino Médio”. Desse modo, a adoção da carga horária da BNCC em 55 projetos pedagógicos nos cursos do Ensino Médio Integrado é um sinal de alerta para os defensores da formação humana integral, uma vez que indica um processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no contexto dos IFs. Portanto, tem-se uma realidade em que dos 380 PPCs consultados, 55 deles já estão adotando o principal eixo estruturante da Reforma do Ensino Médio, o que é algo preocupante e que merece ser problematizado no contexto dos Institutos Federais de Educação.

Cabe destacar, que as manifestações do FDE/CONIF elaboradas no contexto da discussão da reforma e depois da aprovação da Lei 13.415/2017 e da BNCC, assumiram uma postura crítica à reforma, denunciando que a perspectiva de orientação curricular presente na BNCC não só era conflitante com o projeto dos IFs, mas se constituía como uma ameaça à continuidade da oferta do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais.

O quadro 7 revelou que realidades distintas vêm sendo construídas nos projetos de cursos dos Institutos Federais de Educação. De um lado, ainda que de forma incipiente, algumas modificações nos PPCs tendem a aproximar os projetos pedagógicos dos IFs a aspectos e dimensões presentes na Reforma do Ensino Médio, como a adoção da carga horária limite da BNCC de 1.800 horas para a formação geral nos cursos integrados e a orientação da adoção da pedagogia das competências no currículo integrado. Do outro, há a elaboração de projetos pedagógicos que buscaram afirmar a identidade e os horizontes epistemológicos e metodológicos que fundamentam o seu projeto de Ensino Médio Integrado dos IFs.

## 5.1 - A reforma na organização curricular do projeto pedagógico dos IFs

Na consulta aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), verificou-se que a relação entre a Reforma do Ensino Médio e os Institutos Federais de Educação vem ocorrendo de forma bastante diversificada, ora pela adesão às orientações da BNCC e assumindo sua forma de organização curricular, ora negociando e assumindo os pressupostos presentes na reforma, mas sem adotar a carga horária da BNCC nos projetos de curso do currículo integrado, ou ainda, buscando formas de reações e de não adequação às orientações contidas nos textos da Reforma do Ensino Médio.

Grosso modo, as realidades apresentadas nos PPCs dos IFs frente à reforma refletem compreensões diversificadas sobre como cada instituição vem dialogando com a reforma e como poderá sofrer os seus possíveis impactos.

Neste sentido, a partir da consulta feita aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) do Ensino Médio integrado, buscou-se compreender de que forma as alterações feitas nos textos dos projetos pedagógicos de curso foram influenciadas pela Reforma do Ensino Médio. Deste modo, optou-se por três eixos investigativos:

- a) os PPCs que apresentaram indícios de adequação à Reforma do Ensino Médio;
- b) os PPCs que apresentaram indícios de negociação/hibridização do Ensino Médio Integrado com os fundamentos presentes nos textos da reforma;
- c) os PPCs que apresentaram indícios de reações e de não adequação à reforma do Ensino Médio.

Esta linha de investigação possibilitou uma visão das diferentes formas de diálogo entre o que se proclama na política educacional reformista e o movimento real que ocorreu no contexto das instituições de ensino, a partir das reformulações ocorridas nos projetos pedagógicos dos IFs no período de 2019 a 2021. A intenção foi a de verificar como os sujeitos sociais estavam interpretando e se posicionando diante da Reforma do Ensino Médio, considerando a reformulação dos projetos pedagógicos de curso e as orientações advindas de diretrizes internas dos IFs.

## 5.2- Indícios de implementação da reforma nos Institutos Federais

Neste tópico serão destacados aspectos presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso que indicaram uma perspectiva de adequação do Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação à Reforma do Ensino Médio.

Desde a Reforma do Ensino Médio em 2017, algumas alterações vêm se desenhando para o Ensino Médio brasileiro. Assim, há um processo de implementação de reforma que afeta a estrutura da política educacional, atingindo vários aspectos, como a organização do trabalho pedagógico, a estrutura curricular, a formação dos jovens e professores, a forma de acesso ao ensino superior, dentre outros pontos.

No âmbito dos Institutos Federais de Educação, não se tem, até o presente momento, clareza quanto ao ritmo e a amplitude desta reforma sobre o conjunto do seu projeto pedagógico. Porém, a partir da consulta feita nesta pesquisa, tem-se a intenção de colaborar com este debate, buscando problematizar a realidade a partir de alguns indicadores que vêm sendo apresentados e que sinalizam para uma perspectiva de implementação da reforma na Rede Federal de Educação, bem como em revelar as possíveis reações produzidas nesse contexto.

Desta forma, o uso do termo indícios é o mais adequado para a análise da relação que os Institutos Federais de Educação vêm mantendo com o processo de Reforma do Ensino Médio, uma vez que o uso deste termo não impõe um diagnóstico ou verdades sobre a realidade, mas a compreende na sua complexidade e contradições, como algo em movimento, em que múltiplos olhares, perspectivas e posicionamentos se entrecruzam.

A partir desse horizonte, percebeu-se por meio das consultas feitas aos Projetos Pedagógicos de Curso de diferentes IFs do país, que há sinais e evidências sendo desenhadas nos horizontes dos projetos pedagógicos e diretrizes curriculares da Rede Federal de Educação que tendem a absorver aspectos que estão presentes na reforma (Lei nº13.415/2017; BNCC; Resolução nº1/2021) na organização curricular do Ensino Médio Integrado. Nesse caso específico, assiste-se a um gradual processo de implementação da Reforma do Ensino Médio por dentro da Rede, como uma forma de “reforma consentida” e, como foi constatado em casos específicos, assumida como política institucional.

Este processo de manifestação de indícios da implementação da Reforma do Ensino Médio na realidade da Rede Federal de Educação é ainda muito incipiente, fazendo com que não se tenha muita clareza sobre os seus possíveis efeitos no contexto dos projetos pedagógicos e da política educacional dos IFs.

Para melhor compreensão desta realidade, a opção escolhida aqui foi a de analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), em razão de serem documentos obrigatórios para a aprovação dos cursos no âmbito dos Institutos Federais. Ademais, estes documentos costumam ser elaborados a partir de debates que envolvem os colegiados de curso, sendo em seguida encaminhados para discussão mais ampla no campus e na reitoria, para enfim serem aprovados nos Conselhos Superiores das instituições. Assim, compreende-se que este documento tem valor simbólico importante no sentido de expressar valores, perspectiva de formação humana, relação da educação com a sociedade, visão de educação e de mundo.

Mesmo reconhecendo o valor simbólico dos PPCs para os fins aqui propostos, que consistem em compreender o movimento da Reforma do Ensino Médio no currículo integrado, há o reconhecimento dos limites desse processo, de que esse documento expressa uma visão parcial da realidade. Portanto, sem regime de verdades, o objetivo é o de problematizar e tentar compreender a complexidade desse processo de implementação da reforma nos IFs, mas sem julgamentos precipitados no sentido de afirmar que uma determinada alteração no PPC, por si só, indica a adoção ou a negação à Reforma do Ensino Médio.

Neste sentido, foi com o objetivo de verificar a presença de indícios da reforma nos projetos pedagógicos dos cursos integrados IFs, que foi feita a análise dos fundamentos presentes na organização curricular dos PPCs.

O quadro abaixo apresenta trechos retirados dos Projetos Pedagógicos de Curso de diferentes Institutos Federais de Educação. Os recortes feitos expressam a presença de indícios de adesão e de implementação de aspectos constituintes da Reforma do Ensino Médio nos projetos pedagógico dos cursos do Ensino Médio Integrado.

Reitera-se que esta consulta envolveu cerca de 380 projetos pedagógicos de curso, em 55 desses projetos houve indícios de adesão à reforma por meio da adoção da carga horária de 1.800 horas (BNCC) para a formação geral no currículo dos cursos integrados. No entanto, a influência da reforma do Ensino

Médio sobre o projeto de educação da Rede Federal não encerra aí, uma vez que mesmo não tendo adotado a carga horária determinada pela BNCC, há um número expressivo de PPCs do Ensino Médio Integrado que apresentou, na sua organização curricular, as orientações e aspectos que estão presentes no texto da BNCC.

No quadro abaixo, serão destacados alguns recortes que indicam formas de adesão do Ensino Médio Integrado à Reforma do Ensino Médio, conforme consultas feitas aos textos dos PPCs dos IFs.

QUADRO 8 – Indícios de adequação à reforma na organização curricular do Ensino Médio Integrado

<p>O acesso ao curso será feito por meio de processo seletivo, realizado pela Comissão Permanente de Processo Seletivo, podendo se candidatar pessoas que já tenham concluído o Ensino Fundamental e estejam na faixa etária adequada. (...). As <b>competências e habilidades</b> exigidas no ato do processo seletivo serão aquelas previstas para a Educação Básica, na primeira série do Ensino Médio nas quatro áreas de conhecimento: <b>Linguagem, códigos e suas tecnologias. Ciências da natureza e suas tecnologias. Ciências Humanas e suas tecnologias. Matemática e suas tecnologias.</b> (PPC1-IF5-D, grifos nossos).</p>
<p><b>A estrutura curricular do Curso Técnico em Agropecuária consiste em componentes curriculares organizados em três eixos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Núcleo Diversificado e Núcleo Tecnológico, além do Estágio Curricular Obrigatório. (...) Estrutura Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Modalidade Integrada ao Ensino Médio: Base Nacional Comum Curricular 1.800; Núcleo Diversificado Obrigatório 200; Núcleo Tecnológico 1.200; Estágio Curricular Obrigatório 150 Total. 3.350h.</b>(PPC2-IF9-E).</p>
<p>A Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB 9394/96 estabelece, no Art. 36, que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. <b>Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional.</b> (PPC3-IF9-E)</p>
<p>Os currículos serão compostos por formação geral básica, composta pelas <b>competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).</b> (PPC4-IF6-B, grifos nossos).</p>
<p><b>Na perspectiva das mudanças no Ensino Médio, Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, o currículo integrado possui diversos arranjos garantindo formação sólida aos educandos.</b> (PPC5-IF4-D, grifos nossos).</p>
<p>A ressignificação do Ensino Médio é um debate que vem sendo realizado no país desde meados dos anos 1990, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. <b>Um ponto fundamental nesse debate é a Lei nº13.415, de 17 de fevereiro de 2017, ainda não inteiramente digerida pelos agentes educacionais dos Institutos Federais, devido ao complexo cenário político, histórico e econômico de sua finalização. O fato é que ainda há muito trabalho analítico a ser feito, por parte dos Institutos Federais, para entender e incorporar as mudanças determinadas por essa Lei.</b> (PPC6-IF4-D, grifos nossos).</p>

Os currículos estão estruturados por formação geral básica, **composta pelas competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular**. (...) Segundo a BNCC-EM, competência é definida como a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho". **Pautando-se nessas orientações, serão observadas as 10 (dez) competências gerais a serem alcançadas ao longo do curso.**(PPC7-IF6-B, grifos nossos).

Os recortes feitos dos PPCs revelaram uma busca de aproximação teórica e metodológica do projeto de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação com os pressupostos formulados que norteiam a Reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, além da forma de organização curricular estabelecendo a formação geral com o teto de 1.800h da BNCC, constata-se a naturalização do uso de termos e conceitos chaves que justificam a reforma nos projetos dos cursos integrados, tais como: competências, habilidades, protagonismo juvenil, além da propagação de uma visão otimista que reproduz a narrativa oficial de que a reforma poderá garantir “formação sólida” aos jovens. São pontos que estiveram presentes nos textos dos PPCs citados, como em outros que foram consultados, o que pode apontar para a presença de indícios de adequação dos PPCs dos cursos integrados dos Institutos Federais de Educação aos marcos legais, conceituais e operacionais da Reforma do Ensino Médio.

Neste cenário, chama a atenção o (PPC 1) que até o processo seletivo de acesso aos cursos do Ensino Médio Integrado estava vinculado às habilidades e competências da BNCC da educação básica: “(...) **as competências e habilidades exigidas no ato do processo seletivo serão aquelas previstas para a Educação Básica**”.

Percebe-se, neste caso, a naturalização da presença de termos que são pilares na proposta da reforma sendo indicados para um público que sequer ainda faz parte comunidade escolar do IF, ou seja, antes de o estudante entrar nos cursos do EMI, já se exige dele a familiaridade e o domínio de competências e habilidades previstas na BNCC da educação básica para poder ter acesso aos cursos do Ensino Médio Integrado. É a institucionalização dos valores da reforma por meio de uma política de acesso e ingresso praticada por um determinado IF.

Seguindo a análise, percebe-se que os PPCs assumiram a narrativa da Reforma do Ensino Médio e as orientações da BNCC em diferentes passagens, seja apresentando a BNCC como parte integrante da estrutura da organização

curricular (PPC2 e PPC4), seja recomendando o desenvolvimento de competências no currículo do Ensino Médio Integrado (PPC-7).

É perceptível nos textos dos PPCs uma certa exaltação à narrativa da reforma por meio da incorporação do discurso oficial: *“Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes”* (PPC- 3). Percebe-se, então, num documento oficial de um curso de Ensino Médio Integrado, o tom otimista sobre as promessas positivas da reforma para a formação dos estudantes, sem nenhuma problematização dos possíveis desdobramentos desse processo sobre o projeto pedagógico da Rede Federal.

O trecho do (PPC-5) vai na mesma linha de exaltação da narrativa da reforma, quando ressalta possíveis ganhos que o estudante poderá ter com a *reforma*, destacando que por meio dela o currículo integrado poderá garantir formação sólida aos educandos.

Já o trecho apresentado no (PPC 6) afirma que a Lei nº13.415/2017 *“ressignifica o Ensino Médio”* e que a Rede Federal ainda não *“digeriu”* a reforma, indicando que o momento agora é outro e que com esforço e *“trabalho analítico”*, os IFs vão poder *“entender”* e *“incorporar”* a reforma. A partir dessa análise, nota-se uma perspectiva de adesão aos pressupostos defendidos no texto da Reforma do Ensino Médio, como algo a ser aplicado e incorporado pelos Institutos no momento atual.

Grosso modo, os indícios de adequação dos PPCs do Ensino Médio Integrado à reforma vêm se manifestando de diferentes formas, ritmos e intensidade. Neste processo, destacam-se os seguintes aspectos que foram evidenciados, ainda que em estágio inicial, como indícios de implementação da reforma nos projetos pedagógicos dos cursos de Ensino Médio Integrado da Rede Federal:

1) A adoção da carga horária máxima da formação geral em 1.800 horas, como estabelece a BNCC, o que já é uma realidade em 55 Projetos Pedagógicos de Curso que foram consultados nesta pesquisa;

2) A presença do discurso das competências como recomendação a ser seguida pelo currículo do EMI, mesmo sem dar detalhes de sua aplicação e sem a preocupação em conceituar o que seja a pedagogia das competências. Tal recomendação do seu uso se transformou em linguagem comum nesses PPCs;

3) O uso de uma narrativa que ressalta uma visão otimista dos possíveis efeitos da reforma sobre o Ensino Médio Integrado, destacando que a reforma possibilitará a liberdade de escolha aos estudantes, o protagonismo juvenil, uma sólida formação e integração curricular, ou seja, há uma reprodução da narrativa oficial que foi construída para justificar a Reforma do Ensino Médio presente nos textos desses PPCs.

Cabe destacar, que um dos pontos nevrálgicos da Reforma do Ensino Médio, e que foi amplamente debatido no contexto de discussão da reforma e denunciado pelos movimentos sociais da educação, pesquisadores e fóruns de representação dos IFs, foi justamente o fato de que a reforma poderia negar o direito à formação geral ao fragilizar e precarizar a formação dos jovens por meio da adoção de um BNCC com 1.800 horas para formação geral no Ensino Médio.

Assim sendo, a adoção da carga horária da BNCC no currículo do Ensino Médio integrado, como foi apresentado em parte dos PPCs dos cursos integrados, caminha para esse processo de fragilização e de descaracterização do projeto original da Rede Federal, constituindo-se como uma negação a formação humana sólida para os jovens.

Nesse cenário, o discurso da garantia de uma sólida formação para os jovens não se sustenta diante da drástica diminuição da carga horária da formação geral para 1.800h, uma vez que a adoção desse teto tem significado desprezo e a secundarização de componentes curriculares ligados às Ciências Humanas e Sociais.

As evidências de aligeiramento e de fragilização na formação dos jovens vêm ocorrendo no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio em alguns estados, o que vem se dando por meio da diluição e até do desaparecimento de componentes curriculares que antes eram obrigatórios. Essa realidade começou a ser percebida também nos cursos integrados dos Institutos Federais que adotaram a carga horária de 1.800h da BNCC.

Como exemplo da negação de uma perspectiva de formação humana integral que concebe o conhecimento como um direito de todos, e de como a reforma pode descaracterizar o projeto de Ensino Médio dos IFs, serão apresentadas algumas matrizes curriculares retiradas dos PPCs reformulados nos projetos do EMI. Afinal, é importante compreender que a forma pela qual se

apresenta a distribuição do conhecimento escolar nos PPCs possibilita saber quais saberes ganharão centralidade e quais serão secundarizados, negados.

MATRIZ CURRICULAR 1 - Técnico em Agropecuária Integrado ao EM (M1-IF5-D)

Áreas	Componentes Curriculares	1ª Série			2ª Série			3ª Série			CH T
		A/S	A/A	CH/A	A/S	A/A	CH/A	A/S	A/A	CH/A	
<b>Núcleo Básico</b>											
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3,0	120	100h	3,0	120,0	100h	2,0	80,0	66h40	<b>266h40</b>
	Literatura	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	120,0	100h	<b>100h</b>
	Língua Inglesa	1,0	40	33h20	1,0	40,0	33h20	0,0	0,0	0,0	<b>66h40</b>
	Língua Espanhola	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	40,0	33h20	<b>33h20</b>
	Arte	1,0	40	33h20	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>33h20</b>
	Educação Física	1,0	40	33h20	1,0	40,0	33h20	1,0	40,0	33h20	<b>100h</b>
Matemática e suas Tecnologias	Matemática II	0,0	0,0	0,0	2,0	80,0	66h40	0,0	0,0	0,0	<b>66h40</b>
	Matemática III	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	80,0	66h40	<b>66h40</b>
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física I	1,0	40,0	33h20	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>33h20</b>
	Física III	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	40,0	33h20	<b>33h20</b>
	Química	2,0	80,0	66h40	2,0	80,0	66h40	2,0	80,0	66h40	<b>200h</b>
	Biologia	2,0	80,0	66h40	2,0	80,0	66h40	2,0	80,0	66h40	<b>200h</b>
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Humanidades I	2,0	80,0	66h40	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>66h40</b>
	Humanidades II	0,0	0,0	0,0	2,0	80,0	66h40	0,0	0,0	0,0	<b>66h40</b>
	Humanidades III	0,0	0,0	0,0	2,0	80,0	66h40	0,0	0,0	0,0	<b>66h40</b>
	Humanidades IV	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	80,0	66h40	<b>66h40</b>
	Humanidades V	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	80,0	66h40	<b>66h40</b>
	Geografia Humana e Regional	0,0	0,0	0,0	2,0	80,0	66h40	0,0	0,0	0,0	<b>66h40</b>
<b>Total da Base Nacional Comum (Núcleo Básico)</b>		13,0			17,0			18,0			<b>1600h</b>
<b>Núcleo Integrador</b>											
<b>Componentes Curriculares</b>		1ª Série			2ª Série			3ª Série			CH T
		A/S	A/A	CH/A	A/S	A/A	CH/A	A/S	A/A	CH/A	
Fertilidade e Conservação do Solo		2,0	80,0	66h40	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>66h40</b>
Defesa fitossanitária		1,0	40,0	33h20	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>33h20</b>
Matemática I		3,0	120,0	100h	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>100h</b>
Geografia Física Aplicada a Agropecuária		2,0	80,0	66h40	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>66h40</b>
Física II		0,0	0,0	0,0	1,0	40,0	33h20	0,0	0,0	0,0	<b>33h20</b>
Topografia		0,0	0,0	0,0	1,0	40,0	33h20	0,0	0,0	0,0	<b>33h20</b>
Construções Rurais		0,0	0,0	0,0	1,0	40,0	33h20	0,0	0,0	0,0	<b>33h20</b>
Administração e Extensão Rural		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	40,0	33,3	<b>33h20</b>
<b>Total Núcleo Integrador</b>		8,0			3,0			1,0			<b>400h</b>

O PPC do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio (Matriz1-IF5-D) apresentou a seguinte distribuição na carga horária: Núcleo

Básico:1600h; Núcleo Integrador:400h; Núcleo Tecnológico:1.000h; Projeto Integrador:200h; Estágio:200h, somando um total de 3.400 horas de curso.

Conforme se apresenta na matriz curricular, o “Núcleo Básico” tem ao todo 1.600 horas destinadas à formação geral, menos que o teto estabelecido pela BNCC, que é de 1.800 horas. De acordo com a Lei nº13.415/2017, a carga horária mínima para o Ensino Médio é de 3.000 horas, sendo 60% desta carga voltada para a formação geral, o que equivale à carga horária de 1.800 horas e 40% para os itinerários formativos. Assim, as 1.600 horas para a formação geral, conforme apresenta a matriz consultada, correspondem a menos 50% da carga horária total do curso, que é de 3.400 horas.

Em relação à distribuição da carga horária apresentada na matriz 1, verificou-se que dois componentes curriculares apresentaram cargas horárias superiores a 200 horas: Língua Portuguesa (266h) e Matemática (232h), o que está bem abaixo do que normalmente se apresenta como carga para esses dois componentes nos cursos do Ensino Médio Integrado. Por ser um curso Técnico em Agropecuária, os elaboradores do PPC julgaram que Química (200 horas) e Biologia (200h) fossem também ofertadas ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Já para os demais componentes curriculares, a carga horária é extremamente reduzida, variando em torno de 33h, 66h e 100 horas, o que não consegue dar conta de uma formação humana integral sólida para os jovens, podendo comprometer o projeto de Ensino Médio Integrado dos IFs.

A partir da carga horária destinada às humanidades, conforme a matriz consultada estabeleceu, é difícil pensar na garantia de uma formação humana integral e sólida aos jovens. A carga horária proposta, associada à perda da identidade de disciplinas correspondentes às áreas de humanidades, pode significar a negação do acesso aos conhecimentos historicamente constituídos das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Percebe-se, assim, que a adoção de até 1.800h na base comum tende a trazer perdas significativas da carga horária para os componentes ligados às áreas de Ciências Humanas e Sociais, como também para Ciências da Natureza. Deste modo, chama atenção a forma de distribuição do conhecimento, uma vez que a adoção de um limite de 1.600 horas para a formação geral limita e reduz a carga horária de diversos componentes curriculares, principalmente das áreas

das Ciências Humanas. Aliás, no PPC consultado, só as disciplinas dos componentes das Ciências Humanas não se apresentaram na matriz curricular: História, Geografia, Sociologia e Filosofia não estão constituídas como um campo de saber próprio, mas foram diluídas na carga horária de “Humanidades”, sendo que esta foi dividida em 6 unidades com carga horária anual correspondente a 66h,40 horas.

Ao consultar a matriz curricular do PPC, algumas questões merecem ser problematizadas: por que só os componentes de Ciências Humanas e Sociais foram aglutinados em uma única área de conhecimento e os demais não? Apesar de reconhecermos a importância da organização por área de conhecimento, a Reforma do Ensino Médio tem trabalhado com a diluição ou a negação da oferta de determinados campos de saberes historicamente constituídos, transformando parte deles em “estudos e práticas”, gerando insatisfações e perda da identidade social dos professores desses componentes curriculares.

Conforme se apresenta na matriz curricular, os componentes curriculares diluídos nas Humanidades poderão ser ofertados em apenas um dos anos do curso, com 2 encontros semanais, o que afronta qualquer perspectiva de formação humana plena e integral.

Apple ajuda a compreender este processo quando diz que, “O fato de que precisamos investigar não apenas o que o material diz e seu excedente de significado, mas também o que exclui”. (APPLE, 2002, p.192). Ou seja, temos que estar atentos ao que as ausências e a secundarização de conhecimentos trazidos pela reforma deixam de dizer, ao mesmo tempo que temos que entender o que o predomínio de dois ou três componentes curriculares significam.

Por último, cabe destacar o papel do “Núcleo Articulador” no projeto curricular do curso. De acordo com as 400 horas destinadas a esse Núcleo, percebeu-se a primazia dos componentes curriculares ligados às áreas técnicas sobre os componentes da formação geral. Assim, dos 8 componentes curriculares presentes nesse núcleo, 6 são para o aprofundamento da formação técnica. Assim, os projetos integradores não estão presentes nesse núcleo, o que abre espaço para questionar como de fato poderá ocorrer a integração curricular, e se este núcleo tem de fato a função de garantir a intersecção entre os conhecimentos técnicos e a formação geral.

Tendo em vista que é um curso de Ensino Médio Integrado, portanto os conhecimentos se articulam, e que a indissociabilidade entre a formação geral e a formação técnica é um caminho necessário, é importante considerar como ocorreu a intersecção dos conhecimentos neste PPC, o que não ficou claro por meio da organização da matriz curricular apresentada.

Se, por um lado, é difícil vislumbrar formas de integração curricular como se apresentou o Núcleo Integrador, mais difícil ainda é pensar em integração curricular na perspectiva que a carga horária do curso foi distribuída, ou seja, para atender ao engessamento posto pela adoção de uma carga horária limitada a 1.600 horas para a formação geral.

A matriz curricular deste curso é reveladora de um caminho sombrio e perigoso para os IFs, o que pode indicar a descaracterização do projeto original dos cursos de Ensino Médio Integrado, através da incorporação do que há de mais destruidor na Reforma do Ensino Médio, isto é, a negação do direito à formação humana integral e sólida para os jovens do Ensino Médio.

Ao longo das últimas décadas, os IFs conquistaram reconhecimento e legitimidade por trabalharem com a possibilidade de construção de um projeto de Ensino Médio comprometido com perspectiva de formação humana sólida para os jovens. No entanto, a partir da presença de indícios da implementação da reforma no currículo do Ensino Médio Integrado, poderá ocorrer o início de um processo de descaracterização desse projeto. A adoção da carga horária estabelecida pela BNCC no currículo do EMI revela a fragilização, a precarização e o aligeiramento da formação humana dos estudantes, por meio da secundarização e da diluição de componentes curriculares que são fundamentais para a apropriação da cultura e da construção da cidadania.

A matriz curricular do PPC a seguir também revela essa tendência de empobrecimento da formação humana nos cursos integrados.

## MATRIZ CURRICULAR 2 – Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio - (M2-IF6-D)

* Matríz Curricular do Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio - 2020																			
Núcleo	Área de Conhecimento	Unidade Curricular	Carga Horária												C. H. Total				
			1º					2º				3º							
			AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA		CHT	CHP	CHA	
Básico	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	133,33	0,00	133,33	2	80	66,67	0,00	66,67	4	160	133,33	0,00	133,33	333,33	
		Educação Física	2	80	33,33	33,34	66,67							2	80	33,33	33,34	66,67	133,33
		Artes						2	80	33,33	33,34	66,67							66,67
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	160	133,33	0,00	133,33	4	160	133,33	0,00	133,33	2	80	66,67	0,00	66,67	333,33	
		Biologia	2	80	66,67	0,00	66,67							2	80	66,67	0,00	66,67	133,33
		Ciências aplicadas e suas tecnologias	Química	2	80	66,67	0,00	66,67	2	80	56,67	10,00	66,67	2	80	66,67	0,00	66,67	200,00
	Ciências humanas e sociais aplicadas	Física	2	80	66,67	0,00	66,67	2	80	66,67	0,00	66,67	2	80	66,67	0,00	66,67	200,00	
		História	2	80	66,67	0,00	66,67	2	80	66,67	0,00	66,67	2	80	66,67	0,00	66,67	200,00	
		Geografia	2	80	66,67	0,00	66,67							2	80	66,67	0,00	66,67	133,33
	<b>Total Básico:</b>		<b>20</b>	<b>800</b>			<b>666,67</b>	<b>14</b>	<b>560</b>			<b>466,67</b>	<b>18</b>	<b>720</b>			<b>600,00</b>	<b>1.733,33</b>	
			<b>Percentual: 1º ano:</b>					<b>62,50%</b>	<b>Percentual: 2º ano:</b>				<b>43,75%</b>	<b>Percentual: 3º ano:</b>			<b>56,25%</b>	<b>54,17%</b>	
	Politécnico	Formação técnica e tecnológica	Língua Inglesa	2	80	66,67	0,00	66,67											66,67
			Língua Espanhola						2	80	66,67	0,00	66,67						
Sociologia								2	80	66,67	0,00	66,67							66,67
Filosofia			2	80	66,67	0,00	66,67												66,67
Solos			2	80	50,00	16,67	66,67												66,67
Agricultura Geral, meio ambiente e recursos naturais			2	80	60,00	6,67	66,67												66,67
Biologia Vegetal								2	80	50,00	16,67	66,67							66,67
Noções de Produção Zootécnica			2	80	60,00	6,67	66,67												66,67
<b>Total Politécnico:</b>			<b>10</b>	<b>400</b>			<b>333,33</b>	<b>6</b>	<b>240</b>			<b>200,00</b>	<b>0</b>				<b>0,00</b>	<b>533,33</b>	
			<b>Percentual: 1º ano:</b>					<b>31,25%</b>	<b>Percentual: 2º ano:</b>				<b>18,75%</b>	<b>Percentual: 3º ano:</b>			<b>0,00%</b>	<b>16,67%</b>	

O curso Técnico em Agricultura do (M2-IF6-D) apresenta carga horária de 1.733h para a formação geral. Na carga horária da formação geral, não coube os componentes como Inglês, Espanhol, Sociologia, Filosofia, que foram deslocados para o Núcleo Politécnico e com as menores cargas horárias da formação geral: 66 horas cada. Cabe destacar, que com essa carga horária, os estudantes só terão acesso a esses campos de saberes em um dos anos do curso, ficando dois anos do curso do Ensino Médio Integrado sem nenhum contato com esses conhecimentos fundamentais da Educação Básica.

Nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, só o componente curricular de História apresentou carga horária de 200 horas, podendo ser ofertado ao longo dos três anos de curso do EM, assim como os componentes de Química e Física que também ficaram com cargas horárias de 200 horas cada. Com exceção do componente curricular de História, percebe-se um desprestígio das Ciências Humanas e Sociais: Geografia com 133h ofertada em dois anos do Ensino Médio, enquanto Sociologia e Filosofia com 66 horas de carga horária, cada uma sendo ofertada em apenas um dos três anos de curso.

A oferta de alguns componentes curriculares de forma aligeirada também se estendeu às disciplinas de Educação Física e Biologia, com 133h da carga

horária cada uma. Assim, esses componentes também não serão ofertados nos três anos de curso do Ensino Médio Integrado.

Destaca-se, portanto, que a carga horária limitada às 1.800 horas para a formação geral não possibilitou uma oferta equilibrada dos componentes curriculares ao longo do curso do Ensino Médio. Mas, mesmo nesse cenário de distribuição de “migalhas” de carga horária para grande parte dos componentes curriculares da formação básica, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática apresentaram cargas horárias muito acima das demais, com 333 horas cada. Esses componentes apresentaram superioridade de carga horária sobre os demais, mesmo num contexto que limitou a formação geral para 1.700 horas.

Pode-se aferir que a importância dada a esses dois componentes curriculares no currículo do Ensino Médio Integrado articula-se com o que a reforma estabeleceu para o currículo do Ensino Médio, quando reconheceu a obrigatoriedade e a centralidade apenas desses dois componentes curriculares no “Novo Ensino Médio”.

A formação geral, assim, conforme apresentada, está abaixo do percentual de 60% da carga horária definidos pela BNCC. Se, por um lado, todos os componentes curriculares foram ofertados no curso, por outro, a estrutura curricular revela suas fragilidades para a formação comum, uma vez que os limites impostos por uma carga horária de 1.700 horas para a formação geral reduziu a oferta de alguns componentes curriculares a migalhas, pois não garantiu a oferta dessas disciplinas ao longo dos três anos de curso, comprometendo, assim, a apropriação sólida desses conhecimentos fundamentais para a formação básica dos jovens. A próxima matriz, como veremos, também expõe as fragilidades da formação geral no contexto da adoção das 1.800 horas nos cursos integrados.

## MATRIZ CURRICULAR 3 – Técnico em Informática (Matriz3-IF2-D)

Habilitação Profissional: TÉCNICO EM INFORMÁTICA												
ÁREAS	Componente Curricular	Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas semanais			Carga horária			Total aulas	Total Horas
					1º	2º	3º	1º	2º	3º		
					LINGUAGENS	Língua Portuguesa e Literatura	LPL	T/P	1	4		
Arte	ART	T/P	1	2				66,7			80	66,7
Educação Física	EFI	T/P	1	2				66,7			80	66,7
Inglês	ING	T/P	1	2				66,7			80	66,7
MATEMÁTICA	Matemática	MAT	T/P	1	4	3	3	133,3	100,0	100,0	400	333,3
	Biologia	BIO	T/P	1	2	2		66,7	66,7		160	133,3
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	FIS	T/P	1	2	2		66,7	66,7		160	133,3
	Química	QUI	T/P	1	2	2		66,7	66,7		160	133,3
	História	HIS	T/P	1		2	2		66,7	66,7	160	133,3
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	GEO	T/P	1		2	2		66,7	66,7	160	133,3
	Filosofia	FIL	T	1		2	2		66,7	66,7	160	133,3
	Sociologia	SOC	T	1		2	2		66,7	66,7	160	133,3
<b>NÚCLEO ESTRUTURANTE COMUM = Sub Total I</b>					<b>20</b>	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>666,7</b>	<b>666,7</b>	<b>466,7</b>	<b>2160</b>	<b>1800,0</b>
NÚCLEO ESTRUTURANTE E ARTICULADOR	Empreendedorismo e Sociologia do trabalho	EST	T/P	2			2			66,7	80	66,7
	Inglês para o Mundo da Informática	IMI	T/P	2		2	2		66,7	66,7	160	133,3
	Filosofia, Raciocínio Lógico e Técnicas de Programação	FRP	T/P	2	2			66,7			80	66,7
	Projeto Integrador	PRI	T/P	2			2			66,7	80	66,7
	Física Aplicada à Informática	FAI	T/P	2			2			66,7	80	66,7
<b>NÚCLEO ESTRUTURANTE ARTICULADOR = Sub Total II</b>					<b>2</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>66,7</b>	<b>66,7</b>	<b>266,7</b>	<b>480</b>	<b>400,0</b>

O curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio (Matriz3-IF2-D) apresentou uma carga horária dividida da seguinte forma: Núcleo Comum (Base Comum) de 1800 horas, Núcleo Articulador 400 horas e Núcleo Tecnológico com 866 horas, com carga horária total de 3.066 horas para um curso de três anos.

De acordo com a matriz curricular, a carga horária destinada à formação geral é de 1.800 horas, mesmo limite estabelecido pela BNCC. Desse total, quase 700 horas foram concentradas em dois componentes curriculares, Língua Portuguesa com 333h e Matemática com 333h. Apenas três componentes curriculares foram ofertados ao longo dos três anos do curso do Ensino Médio Integrado: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês (este último componente, aliás, apresenta carga horária na parte do Núcleo Estruturante Comum e no Núcleo Integrador). A centralidade dada a esses três componentes curriculares revela a aproximação do projeto do Ensino Médio Integrado à organização curricular proposta pela Reforma do Ensino Médio/BNCC, a qual estabeleceu como obrigatórias ao longo do EM apenas LP e Matemática, tendo o Inglês como Língua Estrangeira.

Os demais componentes curriculares são ofertados de forma intercalada ao longo do curso, como Arte (66h) e Educação Física (66h) em apenas um dos anos, dos três anos de curso. Já Geografia, História, Sociologia, Filosofia,

Biologia, Química e Física (com 133h de carga horária cada) são ofertadas em dois, dos três anos de curso do Ensino Médio. Tem-se, portanto, uma realidade em que a distribuição dos componentes curriculares na matriz curricular da formação geral explicita a secundarização das ciências humanas e da natureza para a formação dos jovens, sendo essa uma das consequências perversas impostas por um currículo que limita a formação geral à carga horária prevista pela BNCC.

O Núcleo Articulador, espaço de integração entre os conhecimentos técnicos e a formação geral, apresentou componentes curriculares numa perspectiva de formação bastante instrumental e técnica, privilegiando componentes ligados à formação profissional.

Desse modo, tem-se a opção por uma formação geral bastante fragilizada, com o predomínio de um viés tecnicista, instrumental e de adequação ao mercado, em detrimento da formação humana integral. O cenário apresentado nesta matriz indica o empobrecimento curricular na formação geral dos cursos técnicos integrados.

Infelizmente, a realidade apresentada nesta matriz curricular não foi fato isolado, estando presentes nos demais projetos pedagógicos dos cursos do Ensino Médio Integrado que foram reformulados para atender a carga horária de 1.800 estabelecidas pela BNCC. Nesse sentido, a matriz seguinte revela alguns perigos postos para a formação básica dos estudantes com a adoção das orientações presentes no texto da reforma.

## MATRIZ 4 – Técnico em Edificações Integrado ao EM (M4-IF8-E)

TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO 2020												
Componentes Curriculares	Código	Nome	Horas NÃO Presenciais	Horas Presenciais	Quantidade de Aulas Semanais por Período do Curso					Carga horária		
					1º	2º	3º	4º	5º	6º	(h/a)	(h/r)
Núcleo Comum	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática		228	45	45	45	45	24	24	304	228
		Física		120	24	24	24	24			160	120
		Química		114	45	45	24				152	114
		Biologia		93		24	24	45			124	93
		<b>Ciências da Natureza e suas Tecnologias</b>	<b>93</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>21</b>			<b>124</b>	<b>93</b>
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa		186	45	45	24	24	24	24	248	186
		Redação		54	15	15	6	6	6	6	72	54
		Arte		48					24	24	64	48
		Arte		45		45					60	45
		Língua Inglesa		72	24	24	24				96	72
		Língua Espanhola		72			24	24	24		96	72
		Educação Física		90	45		45				120	90
	<b>Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</b>	<b>93</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>124</b>	<b>93</b>	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia		93			24	24	45		124	93
		História		93			24	24	45		124	93
		Sociologia		93	45	24	24				124	93
		Filosofia		93	45	24	24				124	93
		<b>Ciências Humanas e suas Tecnologias</b>	<b>108</b>	<b>30</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>30</b>		<b>144</b>	<b>108</b>
		Optativa 1		30		30					40	30
	Optativa 2		30				30			40	30	
<b>Total de Carga Horária do Núcleo COMUM</b>										<b>2560</b>	<b>1920</b>	
Núcleo Politécnico		Inglês Instrumental		30			30			40	30	
		Português Instrumental		30				30		40	30	
		Conforto térmico		30				30		40	30	
		Higiene e Segurança do trabalho		30			30			40	30	
		Gestão Ambiental		30	30					40	30	
		Empreendedorismo		30	30					40	30	
		<b>Projeto Integrador</b>	<b>48</b>	<b>102</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>200</b>	<b>150</b>
	<b>Total de Carga Horária Núcleo Politécnico</b>										<b>440</b>	<b>330</b>

O PPC do curso Técnico em Edificações (Matriz4-IF8-E) não adota as 1.800 horas para a formação geral, conforme estabelece a BNCC, apresentando uma carga horária de 1.920 horas. Ao verificar a distribuição dos componentes curriculares e a modalidade de oferta, verifica-se o uso da legislação presente na reforma, por meio da adoção de até 20% da carga horária total do curso para atividades não presenciais no Ensino Médio diurno. Assim, a matriz curricular apresenta 1.920 horas destinadas à formação geral que foram divididas da seguinte forma: 1.500 horas de curso presencial e 420 horas de curso a distância, não presenciais.

Diante da adoção de uma carga horária expressiva (420h) voltada ao curso a distância para a formação básica de todos os jovens do curso, algumas questões merecem ser problematizadas: Que garantias existem neste IF para que essa carga horária a distância seja ofertada sem comprometer o processo formativo dos jovens que frequentam o curso técnico integrado? Essa parte significativa de horas a distância, em um curso de formação básica, não pode significar o início de um processo de precarização da formação juvenil no contexto dos cursos integrados? Tem os estudantes deste IF condições de acesso à internet para acessarem as horas não presenciais de curso? Por que

toda a carga horária destinada às atividades não presenciais foi destinada apenas à formação geral e não atingiu as áreas técnicas?

Esses são pontos que merecem reflexão, pois a brecha dada para a oferta em EaD, num contexto de corte no orçamento dos IFs, pode ser um caminho atrativo para garantir a oferta de cursos, mas também uma saída perigosa, caso não sejam tomados os cuidados devidos. Nesse contexto, a oferta do Ensino Médio Integrado por meio da EaD, sem condições adequadas e de forma precarizada, poderá ser uma ameaça à oferta de qualidade referenciada socialmente, e não uma oportunidade de formação digna aos jovens.

A adoção da oferta da EaD nos cursos do EMI, sem as condições e estruturas favoráveis para esta oferta, poderá colaborar não só para a fragilização dos cursos integrados, como também poderá alimentar formas de exclusão do acesso à educação e o aumento da evasão escolar. Ademais, já há pesquisas que apontam e denunciam o uso da EaD no “Novo Ensino Médio”. No estado de São Paulo foi adotada uma estratégia para aumentar a carga horária do curso por meio da EaD, sem que as condições e estruturas adequadas fossem fornecidas, o que tem colaborado para elevar as desigualdades escolares e o abandono escolar. (REPU,2022).

Constata-se, portanto, que inúmeros são os desafios apresentados no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. O momento atual é desafiador e o caminho da adoção de elementos presentes no texto da Reforma do Ensino Médio nos currículos dos cursos integrados pode se constituir, em breve, um ameaça real à continuidade do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação.

As análises dos PPCs que adotaram a reforma revelaram um empobrecimento da formação geral dos jovens, abrindo espaço para um processo formativo que mais valoriza destrezas e as dimensões técnicas do que a formação plena das juventudes, em suas múltiplas dimensões. Esses projetos visam atender aos interesses lógica empresarial, como muito bem destaca Apple (2002), quando diz:

A noção de reduzir o currículo a um conjunto de destrezas não é sem importância, uma vez que ele é parte de um processo mais amplo pelo qual a lógica do capital ajuda a construir identidades e transforma significados e práticas culturais em mercadorias. (...) A marca de um

bom aluno é a posse e a acumulação de uma vasta quantidade de destrezas a serviço dos interesses técnicos. (APPLE,2002, p.168).

Desse modo, os projetos pedagógicos de curso do Ensino Médio Integrado que adequaram suas cargas horárias aos limites impostos pela BNCC sinalizaram para um esvaziamento de áreas do conhecimento que são fundamentais para a construção de uma educação cidadã e emancipadora.

A partir das consultas aos textos e às matrizes curriculares dos Projetos Pedagógicos de Curso que apresentaram indícios claros de adequação à Reforma do Ensino Médio, algumas constatações foram feitas:

1) a estrutura curricular da formação geral desses cursos não contemplou a oferta de todos os componentes curriculares, ao longo de todo o percurso formativo dos jovens no Ensino Médio;

2) o Núcleo Integrador sinalizou para uma perspectiva de valorização das dimensões técnicas da formação, predominando um viés instrumental;

3) a adoção da estrutura curricular da BNCC nos cursos integrados trouxe prejuízo para a oferta dos componentes ligados às áreas das Ciências Humanas e Sociais, com cargas horárias reduzidas a “migalhas” quando comparadas às cargas horárias dos componentes obrigatórios. Esta realidade pode comprometer a perspectiva dos IFs de buscar um projeto de educação que visa garantir uma formação humana plena e sólida aos estudantes;

4) a distribuição de cargas horárias nos cursos técnicos apresentou uma explícita superioridade das cargas horárias dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática sobre os demais componentes curriculares, tendo esses componentes cargas horárias até 4 vezes mais sobre os demais componentes da formação geral, o que revela uma distorção, uma descaracterização de um projeto de Ensino Médio Integrado que tem como objetivo garantir a formação humana integral, com paridade, equilíbrio e mais isonomia entre os componentes curriculares.

### 5.3 - Indícios de hibridismo curricular nos PPCs do Ensino Médio Integrado

Ao analisar o pensamento de Ball e suas implicações para o currículo escolar, Lopes (2001) destacou que esse autor buscou entender as políticas educacionais e suas mudanças curriculares a partir da relação entre o local e o

global. Nesse sentido, as investigações de Ball revelam que as políticas educacionais presentes na agenda global se adequam e se misturam às realidades locais, sendo esse deslocamento de uma realidade para outra considerado como uma configuração do hibridismo:

A incorporação da categoria hibridismo implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada. (García; Canclini,2001, apud Lopes,2001).

Para Lopes (2001), as construções de discursos híbridos não podem ser entendidas pelo princípio da contradição, mas pela ambiguidade. Nesse sentido, as marcas supostamente originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem, visando sua legitimação. (LOPES, p.57-58)

Nesta perspectiva, tem ocorrido um processo de ressignificação de termos que, originariamente, fizeram parte da defesa da educação pública e que detinham força emancipatória, mas que agora são descaracterizados para que possam servir à legitimação do discurso hegemônico em torno das reformas educacionais. Assim, percebe-se que um dos objetivos dessas políticas é o de se apropriar de determinadas terminologias com vistas a negar o seu caráter emancipatório, gerando ambiguidades, visando estabelecer formas de dominação.

Nesta seara, a lógica hegemônica tenta difundir algumas confusões conceituais: formação humana integral versus itinerário formativo integrado; formação para o trabalho versus formação no trabalho; participação versus protagonismo juvenil; conhecimento científico versus pedagogia das competências; direito às aprendizagens versus direito à educação; desresponsabilização versus autonomia.

Sem o devido cuidado e sem que fossem problematizados, esses termos vêm sendo usados intencionalmente como se expressassem sentidos e objetivos parecidos, porém, por trás disso tudo, há o interesse da universalização de uma narrativa que venha amortecer os conflitos por meio da construção de consensos em torno de pautas educacionais que atendem à lógica de mercado.

Para Lopes (2001), as ambivalências nas políticas favorecem a incorporação de novos sentidos e significados em discursos anteriormente classificados como “alternativos” e “críticos”. Assim, Lopes destaca que as ambivalências dos textos das propostas curriculares geram negociações necessárias para garantir sua legitimação.

Há relações de poder oblíquas que favorecem determinados sentidos e significados em detrimento de outros nos processos de negociação, nos quais os deslizamentos de sentidos são formas de escape da opressão. Cabe à investigação das políticas de currículo entender o que é privilegiado. Com isso, as políticas curriculares no mundo globalizado envolvem uma tensão global-local que não se desenvolve em uma hierarquia rígida e tampouco são discursos superpostos que podem ser utilizados livremente, sem que alguns sentidos e significados sejam prevalentes. (LOPES,2001, p.61).

É importante destacar, que no debate do currículo vem ocorrendo certa “naturalização” do uso de termos que expressam concepções diferentes de educação com vistas a acolher, no interior de um mesmo projeto ou política educacional, conceitos divergentes.

Assim, apresentam termos com perspectivas distintas para justificar uma determinada política, mas sem o interesse de problematizá-los, de conceituá-los, escamoteando os seus sentidos originais, uma vez que o intuito é o da construção de uma narrativa hegemônica para obter adesão aos projetos ou às políticas que estão sendo propostas.

A Resolução do CNE nº1 de 2021 que estabeleceu as Novas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, por exemplo, foi construída de forma arbitrária para atender a um projeto de educação subserviente às demandas imediatas de mercado e pode ser vista como expressão deste hibridismo, como ressaltou o documento da ANPED<sup>6</sup>, elaborado em janeiro de 2021:

expressões e conceitos do referencial crítico, como “trabalho como princípio educativo”, “pesquisa como princípio pedagógico”, “formação humana integral”, “integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana”, “mundo do trabalho”, são utilizados juntamente com expressões e conceitos próprios do pensamento neoliberal, como “competências para a

---

<sup>6</sup>Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED publicou uma nota crítica à Resolução CNE nº01/2021, denunciando seu caráter autoritário e sua perspectiva de educação profissional fragmentada, aligeirada, mercantilizada e não comprometida com a formação humana integral.

laborabilidade”, “empreendedorismo”, “protagonismo”, “competências socioemocionais”, “empregabilidade”, “mercado de trabalho”, dentre outros(...)Sobre tal questão, considere-se que o uso de termos originados em campos opostos teórica e politicamente não ocorre por equívoco de quem o produziu, mas com a clara intencionalidade de distorcer, propositalmente, os conceitos para dificultar a interpretação por parte do leitor pouco atento ou com pouco domínio sobre eles. (...). Tal uso combinado desse conjunto de conceitos e expressões francamente antagônicos, ao operar com vários hibridismos que estabelecem uma ambiguidade, visa ocultar as verdadeiras contradições internas do seu conteúdo, fazendo parecer que tais diretrizes contemplariam práticas educacionais distintas. (Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021, ANPED, jan/2021).

O texto da ANPED revela as contradições de um documento que tenta harmonizar diferentes conceitos num mesmo texto sem o interesse de problematizá-los, uma vez que o objetivo é gerar confusão conceitual, levar a crer que diferentes visões de educação estão sendo contempladas num mesmo documento.

No texto das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, na Resolução CNE nº1 de 5/3/2021, ficou perceptível o distanciamento entre os princípios proclamados e o que se apresentou como caminho a ser seguido pela Educação Profissional Tecnológica. Nessa lógica ambígua, percebe-se o uso indevido de termos que historicamente expressaram sentidos emancipatórios, mas que foram esvaziados do seu sentido original com vistas a confundir e a legitimar formas de dominação.

A partir das questões levantadas, pode-se destacar que no processo de reformulação dos PPCs dos Institutos Federais de Educação também prevaleceu certa ambiguidade, havendo formas de hibridização na elaboração das propostas pedagógicas. Assim, foi possível verificar o uso de legislações e de documentos que fundamentavam a Reforma do Ensino Médio como se esses fossem úteis e necessários para justificar à perspectiva de formação humana presente no projeto pedagógico dos cursos do Ensino Médio Integrado.

Verificou-se, também, nos textos e conceitos trabalhados nos PPCs, a presença de divergentes visões de formação humana e de educação sendo harmonizadas. Grosso modo, a construção dos PPCs foi permeada por certa confusão conceitual e normativa, o que pode explicar a presença de termos, conceitos e normas legais com sentidos e finalidades distintas, até antagônicas,

sendo usados como fundamento legal e conceitual para justificar as alterações propostas nos projetos de curso do Ensino Médio Integrado dos IFs.

Cabe destacar, que foi possível perceber, mesmo em projetos pedagógicos de curso que não assumiram as 1.800 horas como carga horária para a formação geral, a presença da narrativa da reforma e um olhar otimista sobre os seus efeitos no contexto do Ensino Médio integrado.

O quadro, abaixo, apresenta trechos retirados de projetos pedagógicos dos cursos do Ensino Médio Integrado que foram recentemente reformulados. O objetivo foi o de verificar qual era a base legal que estava sendo usada para fundamentar as alterações promovidas nos PPCs. Deste modo, os trechos citados demonstram que em um mesmo PPC, legislações que indicam perspectivas de formação humana e de educação distintas se harmonizam e se complementam, sem serem problematizadas, confrontadas.

QUADRO 9- Hibridismo normativo em Projeto Pedagógico de Curso

Base normativa dos Institutos Federais de Educação	
Base legal que justifica o Ensino Médio Integrado	Base legal que justifica a Reforma do Ensino Médio
O curso atende ao Decreto Federal nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004; Fundamenta-se pela perspectiva contida nas orientações curriculares da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC, sistematizadas no documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007). <b>(PPC1-N-IF5-D)</b>	O curso atende à Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. (...) o curso obedece ao disposto na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. <b>(PPC1-N-IF5-D)</b>
(...) Fundamentado no Decreto 5.154/2004, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e demais decretos, resoluções, pareceres e portarias que normatizam a Educação Básica e a Profissional Técnica de Nível Médio no sistema educacional brasileiro, como, por exemplo: Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. <b>(PPC2-N-IF9-E)</b>	O Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio está fundamentado nos princípios norteadores, níveis de ensino e itinerários formativos explicitados na LDB nº 9.394/96 e na sua recente alteração a partir da Lei Nº 13.415/2017. (...) o PPC ampara-se nos documentos normativos institucionais em vigência, na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. <b>(PPC2-N-IF9-E)</b>
(...) atendendo às Diretrizes Curriculares para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio definidas pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) com base na Resolução nº 06/2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE). <b>(PPC3-N-IF8-E)</b>	Os fundamentos legais que amparam esta proposta curricular encontram-se postos na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. <b>(PPC3-N-IF8-E)</b>

Nota-se, a partir da fundamentação constatada na base legal dos textos dos PPCs, o uso de diferentes legislações com o intuito de justificar o projeto de Ensino Médio Integrado. Assim, normativas que fundamentam a Reforma do Ensino Médio foram usadas de forma combinada com normativas que fundamentam o projeto do EMI, como se fossem complementares.

No caso dos PPCs consultados, esse uso foi feito no sentido de aproximar as duas perspectivas de educação: a da reforma e a do EMI. Logo, esse processo não significou o uso de forma desinteressada dos textos da reforma por serem leis vigentes, mas porque os elaboradores dos PPCs consultados conseguiram ver conexões entre as orientações presentes nos textos da reforma com os fundamentos legais que justificam o projeto do Ensino Médio Integrado da Rede Federal.

Cabe destacar, que os recortes citados dos PPCs revelam que os documentos normativos que dão base à Reforma do Ensino Médio foram usados para justificar ou dar base legal aos projetos de curso que estavam sendo reformulados no âmbito da Rede Federal de Educação.

As consultas às bases legais dos PPCs costumavam apresentar como fundamento para a oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado, os seguintes documentos: a Lei de criação dos IFs, nº 11.892/2008, por fornecer amparo legal para a oferta prioritária do Ensino Médio Integrado, além de trazer aspectos que articulam ensino, pesquisa e extensão na prática pedagógica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, Resolução do CNE nº 6/2012, com a sua organização curricular pautada na articulação entre núcleos básico, politécnico e tecnológico; o Decreto nº5154/2004, com ênfase na defesa do currículo integrado, dos princípios da integração curricular, da indissociabilidade entre formação geral e formação profissional; e as orientações curriculares da SETEC/MEC sistematizadas no documento *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* de 2007, devido aos seus conceitos centrais que alimentam a perspectiva da formação humana integral, omnilateral. Além desses documentos mencionados, há os que foram elaborados internamente pelos IFs, tais como: o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, o Projeto Pedagógico Institucional - PPI, as diretrizes curriculares dos IFs e as orientações elaboradas pelo FDE/CONIF na defesa do projeto de Ensino

Médio Integrado, críticos à Reforma do Ensino Médio e à adoção da BNCC no contexto dos Institutos Federais de Educação.

De maneira geral, esses documentos apresentam fundamentos legais, conceituais e metodológicos que visam justificar e legitimar o projeto de Ensino Médio Integrado como uma escolha ética, pedagógica e política na busca da construção de um projeto educacional que não reproduza as desigualdades escolares alimentadas pelo histórico dualismo educacional brasileiro, mas um projeto que esteja a serviço da construção de uma sociedade mais democrática e justa, tendo como pilar a defesa da escola unitária e da formação humana em múltiplas dimensões.

A partir das consultas feitas aos PPCs, verificou-se que havia na base legal dos projetos pedagógicos de curso de Ensino Médio, a presença de normativas que confrontam e até ameaçam a sua existência e continuidade, como a Lei nº13.415/2017, a Resolução do CNE nº4/2018 que instituiu a BNCC e a Resolução do CNE nº1/2021 que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Gerais para EPT, com a sua centralidade para a oferta de curso na forma da concomitância, e não na forma integrada.

No processo de elaboração da reforma, muitos foram as críticas acerca do caráter arbitrário e aligeirado das discussões postas pela reforma, o que inviabilizou a participação ativa da sociedade, educadores, estudantes, pesquisadores, universidades e Institutos Federais de Educação a participarem na definição da agenda e nos rumos tomados pela reforma. As críticas não se concentravam apenas aos métodos autoritários presentes no processo de elaboração da reforma, mas também ao teor do documento que hoje é lei e regula o Ensino Médio, dada sua perspectiva de formação geral aligeirada, precarizada e que negava o direito à formação humana integral.

Algumas pesquisas sobre o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio nos estados vêm corroborando com as críticas feitas à reforma no seu processo de elaboração. No contexto da educação profissional, por exemplo, há levantamentos que criticam o processo de banalização e de estratificação da oferta da formação técnica centrada em cursos de rápida duração. (PIOLLI; SALLA, 2019; REPU, 2022).

O desenho que vem sendo constituído nas secretarias estaduais de educação com a implantação da reforma pode ser um termômetro importante

para a compreensão do que poderá vir a ocorrer nos Institutos Federais com a implementação no seu currículo da Reforma do Ensino Médio. Esse entendimento pode ser reforçado se consideramos como o avanço da reforma em alguns sistemas educacionais já apontam para uma tendência clara de privatização da oferta do itinerário de formação técnica e profissional, como no caso da Secretaria de Educação do estado do Paraná que vem terceirizando a oferta da EPT no estado por meio de parceria com uma instituição de ensino superior privada.

A partir de consultas feitas aos PPCs que apresentaram indícios de adequação à reforma, percebeu-se o uso de normativas que fundamentam a Reforma do Ensino Médio no projeto de Ensino Médio Integrado sendo apresentadas como forma de garantia da oferta do currículo integrado, como se o aparato legal da reforma atendesse aos fins buscados pelo projeto dos Institutos Federais de Educação. Assim, as normativas que fundamentam a reforma vêm sendo usadas como base legal para justificar a oferta e o projeto curricular do Ensino Médio Integrado, o que vai na contramão dos princípios e bases que fundamentam este projeto.

Desse modo, caso as normativas que regulamentam a reforma sejam de fato implementadas no âmbito dos IFs, a continuidade do projeto de Ensino Médio Integrado estará ameaçada, uma vez que os textos da reforma negam a perspectiva de formação humana integral, hierarquizam a distribuição do conhecimento, menosprezam as Ciências Humanas, reduzem a formação geral dos jovens a migalhas, ou seja, tendem a negar a educação como direito social.

É por ter esse entendimento, que o Fórum dos Dirigentes de Ensino (FDE/CONIF), em diferentes momentos, expressou por meio de documentos, suas preocupações quanto às armadilhas que a nova legislação estabelecia para os cursos integrados. Assim, por meio de documentos elaborados pelo FDE, houve a tentativa de alertar a Rede Federal para o perigo de se buscar formas de adesão à nova legislação no currículo do EMI, uma vez que isso poderia significar a descaracterização do projeto original do Ensino Médio Integrado dos IFs.

Percepção de que o currículo integrado não pressupõe a separação entre formação básica e a formação técnica. Assim, cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como

uma matriz de disciplinas fragmentadas. (Diretrizes Indutoras do EMI – FDE/CONIF, 2018).

Partindo dessas observações levantadas pelo FDE e pelas pesquisas recentes que vêm analisando o processo de implementação da reforma nos sistemas de ensino, não se pode fazer leitura ingênua e acrítica da realidade, de um processo de reforma que foi marcado por ignorar a participação da Rede Federal de Educação na sua construção que envolveu uma profunda polêmica não só em relação ao seu método, como também ao conteúdo proposto, o que levou como consequência desse processo, a elaboração de documentos por meio do FDE/CONIF contra a adoção da reforma no interior dos IFs.

Desse modo, ao colocar esses documentos da Reforma do Ensino Médio como base legal para justificar os projetos do EMI, sem o cuidado de contextualizar e problematizar essas normativas, e nem revelar o que elas podem significar para o projeto dos IFs, pode levar a entender que a perspectiva presente nos textos da reforma complementa e até aperfeiçoa o projeto de Ensino Médio Integrado, o que não é verdade.

Pode-se afirmar que as normativas da reforma vêm sendo usadas como base legal dos Projetos Pedagógicos dos cursos integrados sem a problematização dos riscos que elas podem representar para a continuidade do Ensino Médio Integrado, caso sejam implementadas no contexto dos IFs. Portanto, presencia-se uma espécie de hibridismo normativo, que se caracteriza pelo convívio natural de aparatos legais que expressam distintos sentidos e interesses, mas que são apresentados como se fossem complementares.

Dessa maneira, constatou-se o uso de normativas legais conflitantes nos textos dos projetos pedagógicos de curso dos Institutos Federais, mas sem o cuidado de explicitar as diferentes perspectivas de educação e de formação humana que essas normativas expressavam. Esse hibridismo normativo se caracteriza pela presença de leis diferentes ou mesmo divergentes no seu teor e finalidades sendo usadas para uma determinada finalidade, que é justificar o projeto de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação.

Do ponto de vista da defesa do projeto do EMI, isso pode ser algo perigoso, na medida em que se usa, num mesmo documento, um conjunto de leis, resoluções e decretos que expressam perspectivas distintas de projeto de educação e de formação humana, como se fossem complementares. Essa

ambivalência gera confusão conceitual e pode abrir caminhos para implementação da reforma no contexto dos IFs.

Nota-se, então, o convívio natural de diferentes normativas que expressam perspectivas e concepções de educação diferentes, mas que foram usadas para justificar as alterações ocorridas nos projetos de curso, numa tentativa de conciliar o que pode ser inconciliável. Essa ambiguidade esteve presente em todos os PPCs reformulados e que buscaram aproximar o projeto de Ensino Médio Integrado às orientações presentes no texto da Reforma do Ensino Médio.

Cabe destacar, que a construção de uma determinada reforma educacional não ocorre sem embates e disputas, uma vez que ela expressa a correlação de forças políticas em um determinado momento histórico. Nesse processo, algumas vozes predominam, outras são secundarizadas e até silenciadas. Portanto, as reformas educacionais tendem a expressar perspectivas de formação humana, de educação e de sociedade que se deseja construir, sendo um ato político por excelência.

A partir dessas constatações, portanto, é tarefa importante no processo de construção dos Projetos Pedagógicos de Curso dos Institutos Federais:

1) que seus elaboradores tenham compreensão dos embates que envolvem a educação e de que forma as alterações na legislação poderão atingir a Educação Profissional e Tecnológica;

2) que os elaboradores dos PPCs se apropriem dos textos legais, compreendendo que a elaboração desses documentos não expressa apenas uma questão técnica, mas finalidades políticas e pedagógicas;

3) que os elaboradores tenham clareza das vozes que foram predominantes e das vozes ausentes no processo de construção das normativas que interferem na EPT;

4) que os elaboradores de PPCs compreendam a que interesses servem uma reforma educacional e quais perspectivas de formação humana ela atende;

5) que os elaboradores de PPC possam participar de cursos de formação sobre aspectos da legislação educacional e da EPT e façam do processo de elaboração dos projetos pedagógicos um espaço de formação-reflexão-ação com a participação de múltiplas vozes, para além dos professores dos

colegiados de curso. Que esse debate sirva como forma de despertar pontos de vista coerentes com o projeto de educação que se pretende defender.

Esta compreensão da realidade pode ser um ato político e pedagógico importante na defesa de projetos educacionais que visam à formação humana integral e a autonomia didático-pedagógica e institucional dos Institutos Federais de Educação.

Assim sendo, a construção dos projetos pedagógicos no interior dos Institutos Federais não pode ocorrer de forma ingênua e desinteressada, por meio do uso de uma base legal que faz um ajuntamento de leis distintas sem a sua devida problematização.

Desse modo, o processo de elaboração de PPC não pode ser visto apenas como uma questão técnica e burocrática, mas como ato político, pedagógico e formativo. Ou seja, um espaço de formação-reflexão-ação que exige de seus elaboradores uma compreensão clara da realidade educacional, bem como a compreensão dos textos e dos contextos em que ocorrem as disputas pelo projeto de formação humana desejável para as juventudes do país.

### 5.3.1 - O Hibridismo conceitual nos currículos do EMI

Além da presença de hibridismo normativo nos projetos pedagógicos dos IFs, foi possível também perceber a presença do “hibridismo conceitual”, ou seja, a presença de conceitos e orientações advindas dos textos da Reforma do Ensino Médio sendo usados como justificativa e fundamento do projeto do Ensino Médio Integrado.

O quadro abaixo apresenta aspectos que foram recortados de diferentes Projetos Pedagógicos e orientações curriculares elaboradas no contexto dos Institutos Federais de Educação, entre os anos de 2019 a 2021. O quadro revela a presença de hibridismo nos conceitos presentes nos textos dos PPCs do Ensino Médio Integrado.

QUADRO10 – Hibridismos conceituais nos projetos pedagógicos de curso

Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao EM – (PPC1-C-IF9-E)	
Dimensões que reforçam o projeto do Ensino Médio Integrado	Dimensões que reforçam a reforma do EM
O currículo integrado visa superar essa dicotomia entre cultura geral e cultura técnica, entre conhecimento prático e conhecimento enciclopédico ou científico, entre trabalho manual e trabalho intelectual. (...)O currículo integrado precisa se comprometer com o desenvolvimento pleno de um sujeito não simplesmente para o mercado de trabalho, mas entendendo que esse trabalho é um via de criação, de realização plena do sujeito.	O currículo do Ensino Médio através da LEI 13.415/2017 que alterou a LDB 9394/96 na sua composição pela base nacional comum curricular – BNCC e por itinerários formativos traz um viés de organização desse trabalho que prioriza a interseção entre as áreas do Ensino Médio e Educação Profissional, promovendo a integração do currículo proposto.(...) Estrutura Curricular do Curso Técnico em Agropecuária por carga horária: Base Comum Curricular 1.800h. Núcleo Diversificado Integrador: 200h. Eixo Tecnológico 1.200 Estágio Supervisionado 150h.Total 3.350h.

Conforme apresenta o texto do PPC do curso Técnico em Agropecuária (PPC1-C-IF9-E), verifica-se a presença de dois projetos divergentes de educação em um mesmo PPC. De um lado, apresentam-se dimensões que ressaltam e valorizam o Ensino Médio Integrado dos IFs, como a defesa do currículo integrado, a busca do rompimento com a lógica dualista que separa o trabalho manual do trabalho intelectual e a necessidade de um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento humano e não adestrador para o mercado de trabalho. Por outro lado, no mesmo texto do PPC, tem-se a defesa da Reforma do Ensino Médio, expressa por meio da apropriação de terminologias que se contrapõem à perspectiva e fundamentos do projeto de EMI. Assim, em tom otimista quanto aos efeitos da BNCC no currículo do Ensino Médio dos IFs, o texto do PPC apresenta a organização curricular da BNCC com os seus itinerários formativos como algo que *“prioriza a interseção entre as áreas do Ensino Médio e Educação Profissional, promovendo a integração do currículo proposto”*, numa aposta de que o diálogo entre o projeto pedagógico do Ensino Médio Integrado com a BNCC promoverá a integração curricular, mesmo que em nenhum momento o texto do PPC apresentasse como isso poderia ocorrer.

A partir dessas incongruências, algumas questões merecem ser problematizadas com vistas a elucidar essa fusão forçada de projetos pedagógicos diferentes sendo usados de forma harmônica: é possível promover a integração curricular dentro de uma estrutura que destina o limite de 1.800 horas para a formação geral e que separa a formação geral da formação

profissional? É possível construir uma estrutura curricular para os PPCs do EMI com o limite de 1.800h destinadas à formação geral e ainda afirmar que se faz uma formação humana integral?

Problematizar essas questões é de fundamental importância no atual cenário, para não se cair na ilusão de que é possível fazer um currículo integrado nos limites estabelecidos pela reforma. Nesse sentido, a exposição das matrizes curriculares do PPCs do Ensino Médio Integrado feita no tópico anterior revelou o empobrecimento da formação geral dos projetos de curso que têm orientado a sua organização curricular, a partir dos horizontes apontados pela Reforma do Ensino Médio.

O PPC abaixo do Curso Técnico Segurança do Trabalho (PPC2-C-IF5-E) também reforça a presença de uma hibridização curricular no projeto pedagógico de curso:

QUADRO 11- PPC Curso Técnico Segurança do Trabalho (PPC2-C-IF5-E)

Curso técnico – Segurança do Trabalho – (PPC2-C-IF5-E)	
Dimensões que reforçam o projeto do Ensino Médio Integrado	Dimensões que reforçam a Reforma do EM
A educação profissional não pode se restringir a uma compreensão linear que apenas treina o cidadão para a empregabilidade, e nem a uma visão reducionista, que objetiva simplesmente preparar o trabalhador para executar tarefas instrumentais.	Foram efetuados estudos integradores sobre conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas entre os componentes curriculares, respeitando as convergências interdisciplinares.

Na parte da fundamentação pedagógica do PPC do curso de Segurança do Trabalho (PPC2-C-IF5-E), duas perspectivas conflitantes de educação são apresentadas no mesmo texto. De um lado, a defesa de uma perspectiva de formação que questiona o modelo hegemônico, que questiona a visão de educação como mero treinamento para a adaptação à empregabilidade. Por outro lado, no mesmo PPC, o texto destaca que foram *“efetuados estudos integradores sobre conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas entre os componentes curriculares”*.

Cabe destacar, que no debate educacional construído ao longo das últimas décadas, há uma vasta literatura crítica à adoção da “pedagogia das competências” na educação (Ramos,2001; Silva,2008; Santomé,2011), justamente pelo fato de que nesta perspectiva o conhecimento científico perde força, sendo relativizado e transformado em saber prático, instrumental,

pragmático, utilitário e de adaptação da educação a um mercado de trabalho cada vez mais precarizado e incerto. Nessa visão, a educação passa a ser vista como uma aquisição pessoal de competências para que o indivíduo possa ter condições de empregabilidade.

Desse modo, o PPC tenta conciliar duas visões de educação dissonantes: uma que apresenta crítica ao modelo de educação que visa a “preparar o trabalhador para executar tarefas instrumentais”, ao reduzi-lo a um recurso técnico a serviço do capital, e outra que propõe o desenvolvimento de competências como algo a ser trabalhado no currículo do Ensino Médio, algo que expressa, assim, ambiguidade, confusão conceitual e que colabora para a perda da identidade e para a descaracterização do projeto do Ensino Médio Integrado.

De um modo geral, os PPCs que apresentaram indícios de adesão à reforma recomendaram o desenvolvimento de “competências” na base curricular dos cursos integrados, indicando uma certa naturalização no âmbito do currículo do Ensino Médio Integrado da presença desse termo, como se ele fosse compatível com o projeto de formação humana integral e com a base conceitual que fundamenta e respalda os cursos de EMI dos IFs.

Santomé (2011), ao analisar as reformas neoliberais na educação da Espanha, questionou o uso da noção de competências como se fosse remédio para todas as pobreza detectadas no ambiente escolar, criticando o fato de um termo tão ambíguo, polissêmico e inconsistente se apresentar como o eixo sustentador de uma reforma, destacando assim que:

(...)o discurso político educacional incorpora o conceito de competências assumindo implicitamente que todas as pessoas concordam com seu significado, mas as contradições surgem no momento em que se trata de estabelecer alguma formulação mais específica. (2011, p.171).

A perspectiva apresentada por Santomé (2011) ajuda a compreender as recomendações do uso do desenvolvimento das competências presentes nos PPCs dos cursos integrados. Assim, esse termo se apresentou muito mais como “slogan”, “modismo”, “remédio” do que como algo de fato compreendido e que pudesse ser aplicado à realidade do currículo integrado.

Além dos Projetos Pedagógicos de Curso, as diretrizes curriculares do Ensino Médio Integrado também foram alteradas nos Institutos Federais de Educação com vistas a uma aproximação com o que está presente na reforma,

inclusive indicando a adoção da carga horária de 1.800 horas para a formação geral de todos os cursos do Ensino Médio Integrado. Abaixo, serão destacados trechos de diretrizes elaboradas nos IFs que apontam indícios de implementação da reforma, a partir de uma ação institucional, o que indica um processo de reforma consentida por dentro da Rede Federal de Educação.

QUADRO 12 - Diretriz do Ensino Médio do IF (D1-IF5-D)

Diretrizes Indutoras para o EMI (IF5-D)	
Dimensões que reforçam o projeto do Ensino Médio Integrado	Dimensões que reforçam a reforma do EM
<p>Os princípios orientadores da proposta político-pedagógica dos cursos de educação profissional e tecnológica são: I. Compreensão do trabalho como princípio educativo e sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta pedagógica e como eixo aglutinador da organização curricular. II. Articulação da educação básica com a educação profissional e tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e para a intervenção social, assumindo a pesquisa e extensão como princípios pedagógicos.</p> <p>Art. 1º. O curso técnico integrado ao ensino médio deve ser ofertado de forma prioritária na instituição, em observância ao inciso I do artigo 7º da Lei nº 11.892/2008.</p>	<p>Os cursos técnicos integrados ao ensino médio terão sua matriz curricular organizada da seguinte forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. As disciplinas de formação geral que compõem as áreas da BNCC terão a carga horária máxima de 1.800 horas.</li> <li>II. As disciplinas de formação técnica/profissionalizante deverão atender ao mínimo previsto no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.</li> <li>III. As disciplinas do Núcleo Articulador, quando previstas no PPC.</li> <li>IV. Os componentes curriculares, quando previstos no PPC.</li> <li>V. As optativas não obrigatórias, quando previstas no PPC.</li> </ol> <p>É permitido aos cursos técnicos integrados apresentarem proposta de organização curricular inovadora. I. A organização curricular inovadora poderá apresentar outros modelos de organização da matriz curricular desde que atenda aos pressupostos político-pedagógicos do ensino médio integrado e as definições da Resolução CNE/CP nº 01/2021 ou de outra regulamentação que venha atualizá-la</p>

As Diretrizes Curriculares do IF (IF5-D) merecem ser problematizadas pela suas explícitas ambiguidades, uma vez que o texto busca, ao mesmo tempo, fazer a defesa dos princípios orientadores do EMI, tais como: “trabalho como princípio educativo”, “articulação da educação básica com a educação profissional e tecnológica”, “pesquisa e extensão como princípios pedagógicos”, além de fazer referência direta ao artigo da Lei nº11.892/2008 que prioriza a oferta do EMI nos Institutos Federais de Educação. Porém, por outro lado, o texto recomenda a adoção da carga horária de 1.800 horas previstas na BNCC para

a organização curricular dos cursos do Ensino Médio Integrado como política institucional, bem como aponta a Resolução do CNE nº1/2021 como uma referência a ser seguida pelos cursos integrados.

Desse modo, a partir das consultas feitas aos PPCs e como também revela a diretriz curricular do Ensino Médio Integrado elaborada em 2022 por esse Instituto Federal de Educação (IF5-D), percebe-se que as alterações ocorridas apontaram indícios de adesão do projeto pedagógico do IF à Reformado Ensino Médio.

No caso do instituto (IF5-D), a indução para que os cursos integrados se adequassem às orientações da reforma não foi um ato isolado de um campus específico ou de um colegiado de curso, mas uma ação institucional, por meio de uma diretriz curricular para o Ensino Médio, aprovada pelo Conselho Superior da instituição que estabeleceu o limite de 1.800h para a formação geral em todos os cursos técnicos integrados deste instituto. Deste modo, a partir da consulta feita neste IF, tanto a diretriz curricular elaborada pelo IF, como também na grande maioria dos PPCs do Ensino Médio Integrado, se constatou a presença do uso de termos e orientações oriundas da Reforma do Ensino Médio e uma estrutura curricular conforme determina a BNCC.

O quadro abaixo revela outro Instituto Federal de Educação que também reformulou recentemente suas diretrizes curriculares apresentando indícios de adoção dos fundamentos presentes na reforma para o currículo do Ensino Médio Integrado.

QUADRO 13 - Diretriz Curricular do Ensino Médio Integrado do (IF7- E)

Diretriz Curricular do Ensino Médio Integrado - (IF7- E)	
Dimensões que reforçam o projeto do Ensino Médio Integrado	Dimensões que reforçam a Reforma do Ensino Médio
- No uso de sua autonomia, a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – RFEPECT tem como política prioritária a oferta de cursos Técnicos Integrados fundamentados na formação humana integral. Não se está falando somente de uma integração da matriz curricular entre os componentes da formação básica e da formação profissional. Essa integração vai mais além, na medida em que cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo, e não como uma matriz de disciplinas	- Vale ressaltar que, de acordo com a realidade e autonomia de cada campus, poderão ser implementadas matrizes curriculares que atendam criteriosamente a Resolução CNE/CEB nº 01/2021 no que tange a carga horária mínima de 3.000, atentando para o máximo de 1800 horas de formação geral, mais a respectiva carga horária para respectiva habilitação profissional. - A BNCC, enquanto documento normativo, será considerada de forma reflexiva, de modo a possibilitar uma formação

<p>fragmentadas, como explicita o documento do FDE/CONIF sobre as Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.</p> <p>- Pesquisadores da Educação Profissional como Frigotto (1999), Moura (2007), Ciavatta e Ramos (2011) apontam para a necessidade de superar a fragmentação dos currículos da Educação Profissional a fim de que a formação dos sujeitos possa atender à perspectiva de integralidade que possibilite, ao sujeito, a valorização da sua identidade e a ampliação da sua cidadania.</p> <p>- Para Kuenzer (1994), é importante lembrar que o desenvolvimento contemporâneo não permite mais separar função intelectual da função técnica, sendo necessária uma formação que unifique ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental, o que remete à perspectiva da formação omnilateral no âmbito da educação em Marx.</p> <p>- Todas as disciplinas e áreas devem ser tratadas equitativamente, sem nenhum tipo de discriminação ou diferenciação. A divisão da carga horária entre as disciplinas e áreas é a concretização de como se pode formular um currículo mais ou menos equitativo.</p>	<p>abrangente e sem que prejudique a autonomia pedagógica que cabe aos Institutos Federais de Educação.</p> <p>- Considerando a necessidade de ajustes nas cargas horárias da formação geral para atender o limite de 1800 (mil e oitocentas) horas definidas na Lei 13.415/ 2017 para a BNCC, foram levantadas as cargas horárias da formação geral de todos os cursos integrados ofertados pela instituição.</p> <p>- A concepção de Itinerário Formativo trazida pela Resolução nº 01/2021 reforça o entendimento de que um currículo organizado por itinerários formativos se constitui numa estrutura curricular flexível que permita ao estudante caminhar desde a formação inicial até a pós-graduação.</p> <p>- Diante das concepções de itinerários formativos abordadas, compreende-se que o (IF7-E) se ampara no desenvolvimento curricular de seus cursos de Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio, na concepção de itinerário formativo na perspectiva da Resolução CNE/CP nº 01 de 2021(...) embora esteja atento à concepção de itinerário formativo da Reforma do Ensino Médio.</p> <p>- Deve-se garantir a oferta de no mínimo dois projetos integradores, favorecendo o protagonismo estudantil na escolha curricular.</p>
--	--

As diretrizes curriculares do Ensino Médio Integrado do (IF7- E) foram aprovadas em 2022, apontando claramente para um processo de negociação entre os fundamentos que norteiam o projeto do Ensino Médio Integrado e a necessidade de se fazer concessões que induzem formas de adesão à Reforma do Ensino Médio. Percebe-se um processo de interpenetração dos fundamentos e orientações presentes nos textos da reforma no projeto de Ensino Médio Integrado.

Um dos trechos citados nesta diretriz traz a necessidade de se discutir o que se entende sobre autonomia nos IFs. Assim, o texto afirma que o campus terá autonomia para poder implementar as matrizes curriculares que atendam “criteriosamente” a Resolução da CNE/CEB nº01/2021. Além disso, deve atender a carga horária mínima de 3.000, com o limite máximo de 1.800 horas para a formação geral.

Nesse sentido, algumas questões merecem ser problematizadas a partir do texto das diretrizes do (IF7- E): que autonomia é essa que, a priori, já indica o que o campus tem que adotar, inclusive, seguindo “criteriosamente” o que está na Resolução do CNE nº1/2021? Percebe-se, então, que o texto apresenta uma forma de autonomia condicionada a seguir às normativas para a implementação da reforma, uma vez que a regra do jogo já foi definida.

Se, como muito bem definiu Barroso (1998), autonomia é um conceito relacional, somos sempre autônomos em relação a alguém ou a alguma coisa. Percebe-se, então, que o significado de autonomia presente na diretriz indica uma relação direta entre a diretriz curricular elaborada pelo (IF7-E) e as normativas da Reforma do Ensino Médio.

Deste modo, cabe questionar: que margem de ação resta ao campus para fazer suas escolhas, se o conceito de autonomia já vincula que os projetos de curso deverão seguir as matrizes e a organização curricular presentes na Resolução nº01/2021? Que margem o campus terá para não fazer adesão à reforma, uma vez que um documento oficial da instituição vai afirmar a indicação pela adequação ao texto da Resolução nº1/2021 e de forma tão diretiva?

A partir dessas constatações, cabe destacar que é necessário tomar cuidado com uma possível desconstrução do EMI e de suas bases conceituais e metodológicas, através da indicação e adesão aos pressupostos presentes nos documentos e normativas da Reforma do Ensino Médio.

Nesse sentido, foi possível perceber nas diretrizes do IF, uma visão otimista acerca do papel da BNCC no currículo do Ensino Médio Integrado, quando se vislumbra a possibilidade de articulação entre a BNCC e a garantia da autonomia didático-pedagógica: *“A BNCC, enquanto documento normativo, será considerada de forma reflexiva, de modo a possibilitar uma formação abrangente e sem que prejudique a autonomia pedagógica que cabe aos Institutos Federais de Educação.”*

Alguns estudos sobre a BNCC apontam o contrário do que está apresentado no texto da diretriz. Assim, apontam para os perigos da adoção da BNCC, uma vez que esta adoção implica na perda da autonomia do trabalho docente, como também compromete a autonomia escolar, que passa a ser instrumentalizada a partir dos resultados nas avaliações em larga e pela busca do atingimento de metas que também não são pactuadas pelas escolas. Desse modo, a BNCC se configuraria como um instrumento de regulação do currículo. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019; HYPOLITO, 2019).

Na mesma perspectiva de acreditar nos possíveis benefícios da reforma, as diretrizes curriculares do (IF7 – E) apostam que a adoção dos itinerários formativos, conforme se apresenta na Resolução nº1/2021, poderá ser algo positivo, uma promessa de garantia de prosseguimento nos estudos para os

jovens da educação profissional, ao afirmar que: *“(...)um currículo organizado por itinerários formativos se constitui numa estrutura curricular flexível que permita ao estudante caminhar desde a formação inicial até a pós-graduação.”*

Essa visão otimista acerca da Resolução nº1/2021, um documento que foi elaborado de forma autoritária e sem ouvir a Rede Federal de Educação, pode estar na contramão do que poderá ser evidenciado na realidade escolar, uma vez que esta Resolução nº 1/2021 faz uma opção clara pela oferta de cursos técnicos na forma concomitante, priorizando os cursos de qualificação de rápida duração.

Ao mesmo tempo, esta Resolução arrasta a Rede Federal de Educação para a implementação da Reforma do Ensino Médio, na medida em que reduz a Educação Profissional a mais um dos itinerários formativos a serem ofertados no Ensino Médio, o que significa a desvalorização da Educação Profissional como uma modalidade da educação básica e que tem suas especificidades, podendo, inclusive, ser ofertada de forma integrada ao Ensino Médio, o que difere da perspectiva de concebê-la apenas como mais um itinerário do “Novo Ensino Médio”.

Portanto, considerando o exposto e como já foi ressaltado no presente relatório, diferentes autores (CUNHA,2017; PIOLLI; SALA,2021) têm denunciado que a Reforma do Ensino Médio reforça o dualismo educacional, ao estratificar ainda mais o processo educacional na medida em que cria dificuldades, estabelecendo barreiras para que os estudantes da educação profissional possam prosseguir nos seus estudos. As novas Diretrizes Curriculares da EPT (Resolução do CNE nº1/2021) reiteram o que já estava nas Diretrizes do Ensino Médio, na Resolução do CNE nº3 de 2018, artigo 6º III, quando esta diretriz define o itinerário formativo como *“cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade”*.

Assim, cabe reforçar a visão de Piolli e Salla (2021) quando analisaram a Resolução do CNE nº3 de 2018: *“Esse “ou” que aparece nessa definição não é casual. Ele expressa que a escolha desse ou daquele itinerário não é apenas uma opção entre caminhos formativos distintos, mas de destinos duais e*

*excludentes*”. (2021, p.7). Desse modo, a concepção de itinerário presente na Resolução do CNE nº3 de 2018 reafirma a histórica dualidade educacional brasileira, o que tende a colocar em xeque a perspectiva otimista feita nas diretrizes internas do (IF7-E) consultado acerca da Resolução do CNE nº 01/2021.

A definição de itinerário formativo presente na Reforma do Ensino Médio (Resolução do CNE nº3/2018) tem claro objetivo de alimentar o *apartheid* educacional brasileiro, de fazer da política educacional um instrumento para criação de barreiras e de oferta educacional segmentada: de um lado, o prosseguimento nos estudos para uma minoria; do outro, oferta de ensino técnico de forma banalizada e precarizada para as classes populares.

Desse modo, os questionamentos feitos às finalidades presentes nas diretrizes curriculares do Ensino Médio estendem-se, também, à Resolução CNE nº1/2021. Na realidade, as duas normativas foram elaboradas visando à implementação da Reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, como bem destacou Cunha (2017), a principal razão da reforma não está em mudar a cara do Ensino Médio, mas na sua finalidade política, ou seja, de servir como meio de contenção de acesso dos estudantes ao ensino superior. Logo, essas resoluções vieram para que a finalidade política da reforma pudesse ser efetivada, na prática.

Na realidade, constatou-se que os PPCs e as diretrizes curriculares dos cursos integrados vêm negociando com os pressupostos presentes na Reforma do Ensino Médio. Sendo assim, é cada vez mais comum, no âmbito dos IFs, a constituição de projetos pedagógicos e diretrizes curriculares ambíguas, em que diferentes perspectivas de formação humana e de educação, até antagônicas, passam a ser usadas como se fossem complementares, visando, assim, à concretização de uma determinada política que não reforça o projeto de Ensino Médio Integrado, mas o descaracteriza.

Ao consultar os projetos pedagógicos dos IFs, o “hibridismo” curricular esteve presente nas bases legais e conceituais de parte dos projetos pedagógicos, o que foi possível verificar na tentativa de negociação das orientações presentes no texto da reforma com o projeto do Ensino Médio Integrado que vem sendo implementado pelos Institutos Federais.

É mister afirmar que usar as bases conceituais e metodológicas que fundamentam o projeto de EMI, ao lado de normativas da Reforma do Ensino Médio, sem a devida crítica, cuidado e problematização, pode servir como elemento indutor de implementação da Reforma do Ensino Médio no contexto dos IFs, legitimando a reforma por dentro da Rede Federal, trazendo, assim, confusão conceitual e empobrecimento ao debate. Tudo isso pode custar caro aos IFs, servindo para legitimar formas de adesão e de construção de consensos a favor da reforma, constituindo-se, como ameaça à continuidade do projeto de Ensino Médio Integrado.

As diretrizes curriculares do Ensino Médio Integrado do (IF7-E) apontaram um rico referencial teórico que, historicamente, deu base aos fundamentos conceituais e metodológicos do projeto de Ensino Médio Integrado da Rede Federal, como também citou o documento elaborado pelo Fórum dos Dirigentes e Ensino do FDE/CONIF da Rede Federal que criticava a reforma pelos perigos que ela representava.

Todavia, essas referências foram insuficientes, porque na prática o texto da diretriz curricular do (IF7-E) foi na contramão dessas leituras, ao propor uma explícita negociação e até adesão às orientações e à forma de organização curricular presentes nas normativas que fundamentam a Reforma do Ensino Médio, o que pode significar a destruição do projeto de Ensino Médio Integrado que a diretriz curricular da instituição também busca defender e resguardar.

#### 5.4 - Indícios de não adequação à Reforma do Ensino Médio nos IFs

No contexto de discussão da Reforma do Ensino Médio, vários documentos críticos ao processo instituído foram elaborados pelo Fórum dos Dirigentes de Ensino (FDE/CONIF), solicitando que os Institutos Federais de Educação participassem ativamente da definição da pauta e dos conteúdos que estavam sendo propostos pelo projeto de reforma, pois havia o entendimento de que a reforma poderia comprometer a continuidade do projeto educacional praticado pela Rede Federal.

Com o processo de implementação da reforma, a Rede Federal de Educação, impulsionada pelo Fórum dos Dirigentes de Ensino (FDE-CONIF), realizou seminários nacionais e produziu um documento com críticas à adoção

da Reforma do Ensino Médio no contexto do projeto de Ensino Médio Integrado. Havia uma preocupação de que a implementação da reforma do ensino poderia descaracterizar e inviabilizar o projeto curricular dos IFs.

Além dos documentos elaborados pelo Fórum dos Dirigentes de Ensino do CONIF, os IFs têm buscado elaborar orientações curriculares internas face à nova realidade que se apresenta para o Ensino Médio.

Assim sendo, e tendo como base os Projetos Pedagógicos de Curso e as diretrizes curriculares internas, recentemente alteradas nos IFs, percebe-se que as posições no interior da Rede Federal são variadas.

Para além da adequação ou negociação do currículo do EMI aos aspectos e dimensões presentes no texto da reforma, foi verificado que um número expressivo de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), reformulados após 2019, passou incólume às normativas regulamentadoras da Reforma do Ensino Médio, mantendo, então, a estrutura e organização curricular de acordo com os fundamentos que norteiam o projeto de Ensino Médio Integrado.

De um modo geral, no contexto que sucedeu a aprovação da reforma, a grande maioria das reformulações ocorridas nos projetos pedagógicos de curso dos IFs não se submeteu e nem foi feita para atender às orientações da Reforma do Ensino Médio.

A partir da consulta feita aos Projetos Pedagógicos de curso no período de 2019 a 2021, a não adequação dos PPCs aos documentos da Reforma do Ensino Médio foi predominante, como revela o Quadro 14:

QUADRO 14 – PPCs consultados e carga-horária dos cursos

Total de PPCs consultados	380
PPCs que apresentaram carga horária acima das 1.800 horas previstas pela BNCC.	325

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das consultas feitas às resoluções dos IFs que aprovaram os PPCs entre anos de 2019 a 2021.

Conforme a consulta feita, dos 380 PPCs consultados, 325 apresentaram cargas horárias dos cursos do Ensino Médio Integrado muito superiores ao que está estabelecido pela BNCC, que é de 1.800 horas para formação geral,

mantendo uma média acima de 2.000 horas, mas chegando até 2.600 horas em alguns cursos dos Institutos Federais.

No cenário apresentado, além de não adotar a carga horária prevista para a formação geral, conforme estabelece a BNCC (1.800 horas), em cerca de 284 Projetos Pedagógicos de Curso reformulados não foi possível encontrar nenhum tipo de referência ou menção à legislação e aos textos que embasam a Reforma do Ensino Médio. Esses PPCs não usaram os documentos regulamentadores da reforma na sua base legal, o que significa dizer que não fundamentaram os textos dos PPCs reformulados a partir das orientações presentes na Lei nº13.415/2017, nem nas orientações da BNCC ou no que estava previsto nas novas Diretrizes Curriculares para a EPT, na Resolução da CNE nº1/2021. Para esses PPCs, a Reforma do Ensino Médio não afetou em nada os seus fundamentos, orientações, estrutura curricular e aspectos metodológicos.

A partir das consultas a esses Projetos Pedagógicos de Curso, foi possível verificar que a Reforma do Ensino Médio não foi usada como justificativa para as reformulações ocorridas nesses PPCs. Em alguns dos textos consultados, houve até a exposição de motivos para justificar a não adequação à reforma, o não ajustamento da organização curricular do Ensino Médio Integrado às suas normativas.

Esses PPCs se respaldaram na lei de criação dos Institutos Federais, a Lei nº11.892/2008, que garante no seu artigo 7º, afirma que a oferta do EMI deve ser prioridade entre a oferta dos cursos técnicos dos Institutos Federais, bem como na autonomia didático-pedagógica aos IFs presente nesta legislação.

Nesses casos, foi verificado nos PPCs e em diretrizes curriculares elaboradas pelos IFs, o interesse de fortalecer o Ensino Médio, de aproximação das orientações internas do IF aos documentos elaborados pelo FDE/ CONIF, que destacavam a autonomia institucional da Rede Federal na defesa do projeto de Ensino Médio Integrado. Assim, havia nesses textos a preocupação em querer afirmar as bases que fundamentam a perspectiva de formação humana integral e a defesa do projeto de Ensino Médio Integrado da Rede Federal.

Portanto, foi verificado que parte significativa dos IFs se fundamentou na autonomia didático-pedagógica e institucional como forma de manter o compromisso com a oferta dos cursos integrados, conforme previsto na Lei de criação dos IFs, a Lei nº11.892/2008.

No entanto, diante das políticas de indução e do uso de diferentes mecanismos de pressão exercidos pelo MEC e o CNE para a implementação da reforma nos sistemas de ensino, essa realidade pode ser modificada nos próximos anos, caso não ocorram alterações nos rumos da política educacional brasileira.

Neste tópico, serão destacados trechos de documentos oficiais que foram aprovados pelos Conselhos Superiores dos IFs e que trazem elementos que tendem a apresentar indícios de não adequação dos projetos pedagógicos dos IFs à Reforma do Ensino Médio, com vistas a afirmar a perspectiva de construção do currículo integrado, conforme o entendimento aprovado nos documentos elaborados pelo FDE/CONIF no processo de debate sobre a reforma e os fundamentos que respaldam, teoricamente e metodologicamente, o projeto de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais.

Com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, a partir da Lei nº13.415/2017, os Institutos Federais aprofundaram o debate acerca das implicações da aplicação desta lei no seu projeto pedagógico, gerando diferentes posições acerca de sua aplicabilidade, mas nada de forma orgânica, sistêmica. O objetivo deste tópico é o de apresentar trechos de algumas diretrizes curriculares dos IFs e PPCs que trabalharam com a perspectiva da não adequação ou até de reação à reforma no âmbito dos Institutos Federais.

Para melhor elucidar as questões aqui exploradas, Apple (2002) destacou que os trabalhadores têm que lutar para buscar formas para integrar a concepção e a execução em seu trabalho. Nesta luta por afirmação no espaço público é necessário fazer valer sua humanidade, pois: *“Precisamos de alguma forma dar vida às resistências, às lutas(...) As resistências podem ser informais, não inteiramente organizadas ou até mesmo não conscientes; contudo, isso não significa que elas não terão nenhum efeito”*. (2002, p 175)

O movimento de crítica à reforma no interior da Rede Federal tem sido marcado por ações pontuais, dispersas e pela iniciativa de grupos de profissionais da educação, sindicatos ou de representações dos dirigentes de ensino da Rede, como o Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE). Não podendo, assim, ser caracterizado como posicionamento institucional pactuado pela Rede Federal de Educação de resistência à Reforma do Ensino Médio. Contudo, como destaca Apple, são movimentos que expressam vontades, desejos,

perspectivas, e mesmo que sejam dispersos, informais, não orgânicos, podem ter algum efeito para a construção de lutas maiores de contestação e de resistência à Reforma do Ensino Médio.

É neste contexto que merecem ser destacadas ações e posicionamentos que vêm ocorrendo na Rede Federal com vistas a não adequação dos projetos pedagógicos do Ensino Médio Integrado dos IFs às orientações contidas na nova legislação do Ensino Médio. O quadro abaixo revela trechos de diretrizes curriculares do EMI que expressam a não adequação à reforma.

QUADRO 15 - Índícios de não adequação à reforma presentes em diretrizes curriculares do Ensino Médio Integrado dos IFs

<p>(...) nas discussões que envolveram a Reforma do Ensino Médio e a definição de uma Base Nacional Comum Curricular, nota-se a ausência de menção ao Ensino Médio Integrado, pois os IFs não tiveram a oportunidade de participar de forma efetiva do debate, no entanto, diante do que promulga a legislação e do compromisso dos Institutos, seguimos compreendendo que a nossa finalidade principal é a de oferta dessa modalidade, devendo assim, pensarmos, de maneira constante, sobre propostas curriculares que promovam a integração na prática pedagógica realizada nos cursos.(...)Ao trabalharmos na perspectiva da integração curricular, em hipótese alguma, desconsideramos a importância dos componentes curriculares historicamente reconhecidos, ou seja: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira (Inglês/Espanhol), Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática, Química, Sociologia;</p> <p>(Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado de 2019 do IF (D1-IF5- C)</p>
<p>Considerando as Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na RFEPCT aprovada pelo Conif em setembro de 2018, na qual prevê que 50% do total de vagas para os cursos técnicos (art. 8º da Lei nº. 11.892/2008), no mínimo 55% delas sejam destinadas a cursos técnicos integrados ao Ensino Médio para concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, em todos os campi do IF (D2-IF1-A). Considerando a missão do IF (D2-IF1-A), definida no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de ofertar educação profissional de qualidade, visando à formação integral do cidadão para o desenvolvimento da sociedade, pautando-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.</p> <p>(Diretrizes Indutoras do Ensino Médio Integrado do IF (D2-IF1-A)</p>
<p>Para fins de conceituação entende-se a formação integral aquela com foco na formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, que assume o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; o currículo integrado, a interdisciplinaridade e a politécnica como base de organização curricular. (...). Garantir, até 2025, que, do total de vagas ofertadas, 50% sejam destinadas aos cursos integrados ao ensino médio, para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos em todos os Campi do IFPB</p> <p>(Diretrizes Indutoras para o EMI de 2019 do IF (D3-IF3-E)</p>

Sobre as diretrizes elaboradas nos Institutos Federais citados, dois aspectos merecem atenção: a prioridade dada à oferta do Ensino Médio Integrado e o compromisso de garantir a oferta de todos os componentes curriculares ao longo do curso do Ensino Médio. Esses são dois pontos que

estão ameaçados com a implementação da Reforma do Ensino Médio no contexto dos Institutos Federais.

As diretrizes do Ensino Médio Integrado elaboradas pelo IF (D1-IF5-C) se articulam com as discussões pactuadas na Rede Federal pelo FDE/ CONIF, que no debate da reforma defendeu o fortalecimento do projeto de Ensino Médio Integrado. Desse modo, ficou claro no documento que a prioridade central do IF foi a de dar continuidade a oferta do EMI, assegurando a oferta do currículo integrado e da formação humana integral.

No texto apresentado, percebe-se um contraponto à Reforma do Ensino Médio, quando afirma a importância de se garantir a presença de todos os componentes curriculares da formação básica no processo formativo dos jovens, o que a Reforma do Ensino Médio não garante, uma vez que esse é um dos aspectos mais criticados e polêmicos da Lei nº13.415/2017: o de negar a formação geral, não possibilitando aos estudantes acesso aos diferentes conhecimentos científicos e culturais de forma paritária ou mais isonômica.

O compromisso do IF com a formação humana integral, expresso por meio de um documento institucional, que foi aprovado após a Reforma do Ensino Médio, revela a intencionalidade de não adequação da diretriz do IF às orientações centrais que norteiam a Reforma do Ensino Médio, por entender que esta adequação poderia secundarizar ou suprimir os “*componentes curriculares historicamente reconhecidos*”. Essa questão merece reflexão, uma vez que os PPCs dos Institutos Federais que adotaram a carga horária da BNCC, como aqui já foi explorado, apresentaram fragilidade na garantia da formação geral para os jovens.

A segunda diretriz consultada do IF (D2-IF1-A) também cita e reforça as orientações elaboradas pelas representações do FDE/CONIF em 2018, denominadas de Diretrizes Indutoras para o Ensino Médio Integrado, que tem como um dos seus focos a defesa do Ensino Médio Integrado como prioridade na oferta dos cursos técnicos, por meio do compromisso com a formação integral e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como missão dos IFs.

Mais uma vez, uma diretriz se resguarda em orientações construídas pelo Fórum dos Dirigentes de Ensino da Rede Federal para elaborar seu documento, o que revela a importância da construção de documento de forma pactuada para orientar ações nos IFs, fazendo-se valer o princípio de Rede, com vistas a

minimizar tomadas de decisões de forma isolada. Mesmo que esses documentos elaborados pelo FDE/CONIF sejam recomendações, não se constituindo como documento oficial dos IFs, constatou-se o seu valor simbólico como documento orientador das diretrizes que foram pactuadas no interior dessas instituições.

O trecho da diretriz do IF (D-3-IF3-E) também reforça a necessidade de se resguardar as bases que fundamentam a formação humana integral nos PPCs e de dar prioridade para a oferta do EMI. Assim, por meio de um documento institucional, a instituição buscou se respaldar na autonomia didático-pedagógica presente na Lei nº11.892/2008 como alicerce para a defesa da continuidade do projeto de Ensino Médio Integrado contra as possíveis ameaças que a reforma poderia trazer ao projeto pedagógico da Rede Federal de Educação.

A partir dessas diretrizes, foi possível perceber que ocorre também um processo de reação e de não adequação no interior da Rede Federal aos fundamentos que norteiam a Reforma do Ensino Médio.

Assim, a partir da consulta feita a algumas diretrizes curriculares do EMI e aos PPCs reformulados, foi possível verificar que a tendência ainda predominante na Rede Federal de Educação é pela não adequação dos seus projetos de curso às orientações curriculares presentes na reforma, ou seja, pela não adequação às orientações presentes nos documentos da reforma e da BNCC, uma vez que esta adequação poderia colocar em xeque a possibilidade de integração curricular e a perda da identidade do projeto do EMI.

Nesse sentido, alguns PPCs têm usado como fundamento para a continuidade da oferta do currículo integrado as diretrizes curriculares próprias e as manifestações do Fórum dos Dirigentes de Ensino FDE/CONIF como forma de não adequação à reforma. Assim, este foi o entendimento exposto no texto do PPC do (IF1- A):

A organização da matriz curricular do Instituto Federal (IF1-A) é de forma integrada e integral, trabalhando de forma articulada, desde a Educação Básica até o ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, respeita as Diretrizes Institucionais para o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do (IF1- A), aprovadas pela Resolução nº 007/2019 de 22 de fevereiro de 2019. Nesse sentido, **ao confrontar-se** com as normativas apresentadas na RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021, em destaque ao Art. 26.

Destaca-se, que o texto do PPC diz “confrontar normativas apresentadas na Resolução CNE nº1 de 2021”, que estabelece que os cursos técnicos integrados “*terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC*”.

Para os elaboradores do PPC, essa orientação de uma carga horária máxima de 1.800 horas foi vista como descaracterização do projeto pedagógico praticado pelos Institutos Federais, considerado uma ameaça à continuidade do EMI, uma vez que poderia romper com a perspectiva de integração curricular. Neste sentido, o texto do PPC vai recorrer ao documento elaborado pelo FDE/CONIF, em 2021, como forma de sustentar seu posicionamento visando a não adequação da organização curricular do PPC aos ditames das novas Diretrizes Curriculares da EPT (Resolução CNE nº1/2021).

Assim, a perspectiva de organização do currículo presente no PPC pautou-se pelo entendimento apresentado pelo FDE/CONIF, ou seja, pela discussão pactuada entre os dirigentes de ensino da Rede Federal na defesa do projeto de Ensino Médio Integrado, e não pela adequação automática às orientações presentes nos textos da Reforma do Ensino Médio. Para reiterar este ponto de vista, o PPC cita o trecho do documento elaborado pelo FDE/CONIF para tentar driblar a adequação da carga horária do curso do Ensino Médio Integrado à BNCC:

Compreender que a atual carga horária dos cursos técnicos integrados ao EM (EMI) ofertados pela RFEPCT, já preveem o atendimento ao artigo 26 § 1º das novas DCNEGPT, que define que os cursos de EMI “terão carga horária que, em conjunto com a de formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas”. Dessa forma, os IFs devem continuar a pautar seus cursos pelo previsto nas Diretrizes Indutoras do FDE/CONIF pois, na perspectiva dos cursos integrados, as 1.800h previstas para a BNCC não precisam estar separadas na organização curricular dos cursos, visto que pode-se organizar os itinerários de forma integrada conforme prevê a LDB. Assim, na perspectiva da integração curricular, o limitador legal de 1.800h de conteúdos da BNCC é atendido na totalidade da matriz curricular integrada e pode, inclusive, ser ampliado uma vez que formação geral e formação específica integram-se de fato.

Ao citar o texto do documento do FDE/CONIF, a intenção do PPC parece ter sido a da não adequação ao limite das 1.800 horas para o currículo do Ensino Médio Integrado, uma vez que o argumento do trecho recortado do FDE diz que

os cursos integrados dos IFs já atendem a carga horária total prevista nos textos legais, tendo cursos que ofertam muito mais do que do que as 3.000 horas previstas pela reforma.

Um outro aspecto interessante a ser destacado é o de que a BNCC propõe uma clara separação entre dois blocos: formação geral e itinerários formativos. Já o documento orientador que o PPC afirma busca garantir o currículo integrado como eixo central de sua organização curricular e a indissociabilidade entre a formação técnica e a formação geral, portanto, a não separação do currículo em dois blocos.

Desse modo, o texto destaca que o currículo do EMI vai além do que é proposto pela BNCC em termos de carga horária, afirmando a perspectiva da integração curricular do EMI. Logo, não seria necessário dividir a organização curricular em um bloco de formação geral limitado a 1.800h e o da formação técnica. Percebe-se, assim, no texto do PPC, uma tentativa de não adequação à legislação da Reforma do Ensino Médio, ao não se curvar aos limites da carga horária da BNCC para a formação geral. Ao fazer isso, abre-se espaço para continuar a oferta integrada, pois, na compreensão do documento elaborado pelo FDE, o projeto de Ensino Médio Integrado era visto como superior ao que estava sendo proposto pela reforma/ BNCC, uma vez que busca o compromisso com a formação humana integral sólida para os jovens, algo que a reforma tende a negar.

Como forma de melhor elucidar aspectos da não adequação dos PPCs do Ensino Médio Integrado à reforma, serão apresentadas algumas matrizes curriculares que indicam esta perspectiva. Neste sentido, a matriz curricular do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio do IF(M1-IF1-A) não atende à lógica de organização curricular estabelecida pela BNCC, pois o desenho curricular proposto revela que a distribuição dos componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias não seguem as orientações presentes nas normativas que fundamentam a Reforma do Ensino Médio, trabalhando com uma distribuição de carga horária que contempla a presença de todos os componentes curriculares da formação básica e com cargas horárias consistentes para serem trabalhadas ao longo dos 3 anos de curso.

## MATRIZ 1 – Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistema do (IF1-A)

Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio													
COMPONENTES CURRICULARES		CARGA HORÁRIA											
BASE NACIONAL COMUM		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		Total Presencial		Total EAD		Total (Presencial+EAD)	
		Pres.	EAD	Pres.	EAD	Pres.	EAD	Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas
Educação Básica	Língua Portuguesa	95,0	7,5	95,0	7,5	95,0	7,5	285,0	342	22,5	27	307,5	369
	Arte	31,7	2,5	0,0	0,0	0,0	0,0	31,7	38	2,5	3	34,2	41
	Língua Estrangeira – Inglês	31,7	2,5	31,7	2,5	31,7	2,5	95,0	114	7,5	9	102,5	123
	Língua Estrangeira – Espanhol	31,7	2,5	31,7	2,5	31,7	2,5	95,0	114	7,5	9	102,5	123
	Educação Física	31,7	2,5	31,7	2,5	31,7	2,5	95,0	114	7,5	9	102,5	123
	Matemática	95,0	7,5	95,0	7,5	95,0	7,5	285,0	342	22,5	27	307,5	369
	Biologia	63,3	5,0	63,3	5,0	63,3	5,0	190,0	228	15,0	18	205,0	246
	Física	63,3	5,0	63,3	5,0	63,3	5,0	190,0	228	15,0	18	205,0	246
	Química	63,3	5,0	63,3	5,0	63,3	5,0	190,0	228	15,0	18	205,0	246
	História	63,3	5,0	63,3	5,0	63,3	5,0	190,0	228	15,0	18	205,0	246
	Geografia	63,3	5,0	63,3	5,0	63,3	5,0	190,0	228	15,0	18	205,0	246
	Sociologia	31,7	2,5	31,7	2,5	31,7	2,5	95,0	114	7,5	9	102,5	123
	Filosofia	31,7	2,5	31,7	2,5	31,7	2,5	95,0	114	7,5	9	102,5	123
	<b>TOTAL BASE NACIONAL COMUM</b>		<b>696,7</b>	<b>55,0</b>	<b>665,0</b>	<b>52,5</b>	<b>665,0</b>	<b>52,5</b>	<b>2026,7</b>	<b>2432</b>	<b>160,0</b>	<b>192</b>	<b>2186,7</b>
Núcleo Articulador		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		Total Presencial		Total EAD		Total (Presencial+EAD)	
		Pres.	EAD	Pres.	EAD	Pres.	EAD	Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas
Núcleo Articulador	Eixo de integração 01	50,0	0,0					50,0	60	0,0	0	50,0	60
	Eixo de integração 02			50,0	0,0			50,0	60	0,0	0	50,0	60
	Eixo de integração 03					50,0	0,0	50,0	60	0,0	0	50,0	60
	<b>TOTAL DO NÚCLEO ARTICULADOR</b>	<b>50,0</b>	<b>0,0</b>	<b>50,0</b>	<b>0,0</b>	<b>50,0</b>	<b>0,0</b>	<b>150,0</b>	<b>180</b>	<b>0,0</b>	<b>0</b>	<b>150,0</b>	<b>180</b>

A matriz curricular deste curso integrado revela a não adequação do PPC à Reforma do Ensino Médio, apresentando uma organização do conhecimento que garante a presença de todos os componentes curriculares ao longo do curso e com cargas horárias bastante expressivas para os diferentes componentes curriculares, com exceção do componente curricular de Artes. Este PPC apresenta uma carga horária para formação geral bastante sólida de 2.624 horas, ou seja, tem 824 horas de formação comum a mais do que propõe a BNCC, que é de 1.800 horas.

De acordo com a distribuição do conhecimento presente na matriz, os componentes de Língua Portuguesa e Matemática têm carga horária de 369 horas cada, bem acima dos demais componentes curriculares e, juntos, somam quase 740 horas de curso, algo que expressa a centralidade dada a esses dois componentes e que pode contribuir para a hierarquização do processo de distribuição do conhecimento também nos cursos integrados. Mas, cabe

destacar, que a centralidade desses dois componentes não significou, *a priori*, a diluição, a eliminação ou a redução significativa da carga horária dos demais componentes curriculares importantes para a garantia de uma formação básica comum aos jovens.

Os componentes das Ciências Sociais e das Ciências da Natureza (História, Geografia e Química, Física, Biologia) foram contemplados com cargas horárias consistentes de 243 horas, podendo ser desenvolvidos ao longo de todo o curso do Ensino Médio. E os componentes de Filosofia e Sociologia apresentaram uma carga horária de 123 horas cada. Essas cargas horárias são muito superiores às apresentadas nas matrizes que adotaram a organização proposta pela BNCC, uma vez que os limites das 1.800 horas engessaram a possibilidade de uma distribuição de cargas horárias mais consistentes e paritárias para os demais componentes curriculares da formação geral. Outro aspecto importante de ser destacado da não adequação à BNCC, é que a matriz curricular do curso não se organizou por área de conhecimento, como propõe o documento da Base, preservando assim a identidade própria dos diferentes campos de saberes, sem a arrogância de suprimi-los de forma verticalizada e sem debate como propõe a BNCC.

No entanto, na contramão de uma perspectiva de formação humana integral, a matriz curricular apresentou o componente de Artes com uma carga horária inexpressiva de 40 horas, a ser ofertada durante os três anos do Ensino Médio. Esse descaso com Artes não é um fato isolado, uma vez que outros PPCs do Ensino Médio Integrado também apresentaram cargas horárias semelhantes. Esta questão merece ser problematizada no contexto de um curso que tem como propósito a formação humana integral.

A busca por uma distribuição de carga horária mais equilibrada, com mais paridade entre os diferentes componentes curriculares da formação básica, é um desafio a ser enfrentado nos cursos do EMI, uma vez que mesmo em cursos que apresentaram uma densa carga horária para a formação geral, ainda prevalece uma distribuição desigual do conhecimento, privilegiando alguns componentes e campos de saberes em detrimento de uma distribuição mais isonômica do conhecimento ao longo do curso.

A matriz do curso Técnico em Desenvolvimento em Sistemas buscou garantir a oferta de todos os componentes curriculares na parte do núcleo

comum, mas, ainda assim, o componente de Artes foi secundarizado. O curso apresentou projetos integradores desenvolvidos como parte integrante do Núcleo Articulador, com carga horária de 180 horas, distribuídas ao longo dos três anos do curso. De um modo geral, as distribuições da carga horária constituída entre os componentes curriculares da formação geral, bem como pelos projetos integradores presentes na matriz do curso, podem ser vistos como indicadores importantes do compromisso da instituição com o projeto de Ensino Médio Integrado na perspectiva de formação humana integral.

Para melhor ilustrar a não adequação dos projetos pedagógicos à organização curricular da BNCC, serão apresentadas matrizes curriculares de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) que foram reformulados no contexto da pós-reforma, mas que afirmaram a presença de todos os componentes curriculares da educação básica ao longo do curso e com carga horária da formação geral muito acima do que propõe a BNCC:

MATRIZ 2- Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do (IF4-D)

0.2.2 MATRIZ CURRICULAR DO CURSO

MATRIZ CURRICULAR Prounc CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO													
Disciplinas	1ª Série			2ª Série			3ª Série			TOTAL			
	Número de aulas por semana	CH Anual h/a	CH Anual horas	Número de aulas por semana	CH Anual h/a	CH Anual horas	Número de aulas por semana	CH Anual h/a	CH Anual horas	CH h/a	CH hora		
Linguagens	Língua Portuguesa	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	480	400:00:00	
	Arte	0	0	00:00	1	40	33:20:00	0	0	00:00	40	33:20:00	
	Educação Física	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	240	200:00:00	
Matemática	Matemática	5	200	166:40:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	520	433:20:00	
	Ciências da Natureza	Biologia	3	120	100:00:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	280	233:20:00
		Física	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	240	200:00:00
	Química	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	240	200:00:00	
Ciências Humanas	História	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	240	200:00:00	
	Geografia	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	240	200:00:00	
	Filosofia	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	120	100:00:00	
	Sociologia	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	120	100:00:00	
Parte Diversificada	Língua Inglesa	1	40	33:20:00	0	0	00:00	0	0	00:00	40	33:20:00	
	Língua Espanhola	1	40	33:20:00	0	0	00:00	0	0	00:00	40	33:20:00	
	Língua estrangeira	0	0	00:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	160	133:20:00	
	<b>Total parcial</b>	<b>26</b>	<b>1040</b>	<b>866:40:00</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>833:20:00</b>	<b>24</b>	<b>960</b>	<b>800:00:00</b>	<b>3000</b>	<b>2500:00:00</b>	

A matriz do curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio (M2-IF4-D) apresentado acima possui uma carga horária de 2.500 horas destinadas à base comum, muito acima do que propõe a BNCC (1.800h), somadas com a parte profissional (850h) e mais estágio com (150h), chegando num total de 3.500 horas. No PPC, os componentes curriculares das Ciências Humanas e da Natureza apresentaram cargas horárias em torno de 200 horas,

sendo ofertadas ao longo dos três anos de curso, com dois encontros semanais. Os componentes de Filosofia e Sociologia apresentaram 100 horas cada, sendo ofertados por meio de um encontro semanal, nos três anos de curso.

Nesse curso, presenciou-se, também, a hegemonia de dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática, que apresentaram cargas horárias de 400h e 433 horas respectivamente. Essas cargas horárias estão muito acima do que foi apresentado pelos demais componentes curriculares, pois, somadas, elas chegam a 833 horas para um curso de Ensino Médio, o que é algo questionável, diante da distribuição das cargas horárias disponibilizadas para os demais componentes, como Filosofia, Sociologia e, principalmente, para o componente curricular de Artes, que ficou apenas com 33h para todo curso do EMI. Abaixo, será apresentada outra matriz que expressa a não adequação às orientações previstas na BNCC:

MATRIZ 3 – Técnico em Administração na forma Integrada – (M3-IF4-B)

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM ADMINISTRAÇÃO NA FORMA INTEGRADA																		
PARTES	ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR	1º ANO				2º ANO				3º ANO				TOTAL HORAS (50min)	TOTAL HORAS 60MIN	TOTAL HORAS SUAP	
			CHA <sup>1</sup>	CHS <sup>2</sup>	CH <sup>3</sup> 60min	Crédi-tos	CHA	CHS	CH 60min	Crédi-tos	CHA	CHS	CH 60min	Crédi-tos				
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	160	133	133	4	120	100	100	3	120	100	100	3	400	333	333	
		ARTE	80	67	67	2	80	67	67	2	80	67	67	2	240	200	201	
		LÍNGUA ESTRANGEIRA: INGLÊS	80	67	67	2	80	67	67	2	-	-	-	-	160	133	134	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	80	67	67	2	80	67	67	2	80	67	67	2	240	200	201	
	SUBTOTAL		400	334	333	10	360	301	300	9	280	234	234	7	1040	866	869	
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	160	133	133	4	120	100	100	3	120	100	100	3	400	333	333	
		SUBTOTAL		160	133	133	4	120	100	100	3	120	100	100	3	400	333	333
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	80	67	67	2	80	67	67	2	80	67	67	2	240	200	201	
		GEOGRAFIA	80	67	67	2	80	67	67	2	80	67	67	2	240	200	201	
		FILOSOFIA	40	33	33	1	40	33	33	1	40	33	33	1	120	100	99	
		SOCIOLOGIA	40	33	33	1	40	33	33	1	40	33	33	1	120	100	99	
	SUBTOTAL		240	200	200	6	240	100	100	6	240	200	200	6	720	600	600	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	80	67	67	2	80	67	67	2	80	67	67	2	240	200	201	
		QUÍMICA	80	67	67	2	80	67	67	2	80	67	67	2	240	200	201	
		FÍSICA	80	67	67	2	80	67	67	2	80	67	67	2	240	200	201	
	SUBTOTAL		240	201	200	6	240	201	200	6	240	201	200	6	720	600	603	
	DIVERSIFICADA	INFORMÁTICA BÁSICA	80	67	67	2	-	-	-	-	-	-	-	-	80	67	67	
		PROJETO INTEGRADOR	40	33	33	1	40	33	33	1	40	33	33	1	120	100	99	
		LÍNGUA ESPANHOLA	-	-	-	-	-	-	-	-	80	67	67	2	80	67	67	
	SUBTOTAL		120	99	100	3	100	33	33	1	120	100	100	3	280	234	233	
	TOTAL DE CH DO MÉDIO			1160	967	967	29	1000	835	833	25	1000	835	833	25	3160	2633	2638

A reformulação do curso Técnico em Administração do (IF4-B) foi feita em 2021. A reformulação deste PPC e de outros 12 ocorridos neste Instituto Federal de Educação assumiram cargas horárias acima de 2.500 horas para a formação geral dos cursos integrados. Neste caso, a oferta de uma formação geral com carga horária muito acima do que está previsto pela BNCC não foi ação isolada, mas uma orientação intencional do Instituto Federal.

Por meio da matriz consultada, percebeu-se que a base comum/formação geral contemplou a presença de todos os componentes curriculares ao longo do curso de três anos. Os componentes de Língua Portuguesa e Matemática apresentam-se com 333 horas cada, mantendo, como nos demais PPCs consultados, uma carga muito superior aos demais componentes. Em relação à Educação Física, Biologia, Física, Química, História, Geografia e Artes, foi possível presenciar uma distribuição mais equilibrada na oferta da carga horária desses componentes curriculares, com 201 horas cada, sendo ofertadas por meio de dois encontros semanais ao longo do curso do Ensino Médio. O que chama atenção deste PPC é a presença do componente curricular de Artes com carga horária semelhante aos demais componentes das Ciências Humanas e da Natureza, apresentando carga horária de 201 horas, muito acima das 33 h presentes em outras matrizes curriculares de PPCs dos cursos integrados que foram consultadas.

Neste sentido, cabe indagar: por que um determinado projeto de curso reconhece, valoriza e equipara a oferta de Artes aos demais componentes curriculares, enquanto outros PPCs estabelecem o limite de 33 horas para esta oferta, ao longo de um curso de três anos? Esta questão coloca a necessidade de se buscar um maior equilíbrio na distribuição das cargas horárias dos componentes curriculares dos cursos integrados, uma vez que esta distribuição revela a forma pela qual o conhecimento ganha ou não centralidade em um determinado curso, apresentando uma forma de oferta mais fragilizada, aligeirada ou de forma mais consistente a contemplar todo o percurso formativo do estudante no Ensino Médio.

Portanto, considerando o exposto, as consultas revelaram a superioridade dos projetos de cursos do Ensino Médio Integrado que não se adequaram à carga horária da BNCC, no que se refere à possibilidade de garantia de uma formação mais sólida e com mais equilíbrio na oferta dos componentes curriculares.

A partir da consulta aos PPCs, foi possível constatar que em mais de 80% dos projetos pedagógicos de curso não adotaram a carga horária de 1.800 horas na formação geral dos cursos do Ensino Médio Integrado, conforme prega a BNCC. Aliás, verificou-se que esses cursos apresentaram cargas horárias muito superiores ao que está proposto pela reforma, indo de 2.000 horas até 2.600

horas para a formação geral nos cursos integrados. Outro ponto importante de se destacar foi o fato de que esses PPCs foram reformulados em pleno processo de pressão do MEC para a implementação da Reforma do Ensino Médio nos sistemas de ensino. Todavia, mesmo assim, os elaboradores desses PPCs foram indiferentes a todo esse processo e buscaram afirmar as bases que fundamentam o currículo integrado, não se adequando à Reforma do Ensino Médio.

Nesse processo de consulta às matrizes, verificou-se uma variação intensa nas cargas horárias dos componentes da formação básica. Neste sentido, foi verificado que um mesmo componente curricular apresentava carga horária muito diferente, a depender do curso e do Instituto, numa variação que foi de 33h a 201 horas em Artes ou de 66 horas até 240 horas para componentes das Ciências Humanas. Assim, a carga horária de História, Biologia ou Química, por exemplo, apresentaram cargas de 66h num determinado curso, e em outras matrizes de PPC, apresentaram carga horária de 200 ou até de 240 horas. No caso de Língua Portuguesa e Matemática, a realidade também se apresentou bastante discrepante, uma vez que esses componentes apresentaram cargas horárias que variaram de 200 até 430 horas para cada componente curricular nos cursos do Ensino Médio Integrado. Essa variação se deu tanto dentro de um mesmo Instituto, como também entre Institutos Federais de educação de diferentes regiões.

As consultas aos PPC revelaram, assim, que, numa mesma rede de educação, há diferentes formas de distribuição de cargas horárias, o que interfere na perspectiva de formação do Ensino Médio Integrado ofertado, possibilitando que alguns tenham acesso a uma formação mais consistente; enquanto outros vão receber uma formação mais fragilizada e aligeirada. Essas são questões que merecem ser debatidas no contexto dos IFs.

De um modo geral, cabe destacar que parte significativa dos projetos pedagógicos do Ensino Médio Integrado não seguiu as orientações da Reforma do Ensino Médio, não se curvando a adoção dos limites impostos pela BNCC de 1.800 horas para a formação geral, mesmo num contexto de pressão do MEC pela adoção da reforma nos sistemas de ensino. Essas diferentes realidades apresentadas nos textos dos PPCs expressam formas distintas que cada curso e IF construíram para lidar com a reforma, indicando formas de adequação,

negociação ou de não adequação à BNCC. Essas diferentes posturas revelam, portanto, que os IFs ainda preservam certa autonomia didático-pedagógica, permitindo que essas instituições venham definir quais são os melhores caminhos a se buscar para os seus projetos curriculares.

Sendo assim, a forma encontrada por cada IF para enfrentar a nova realidade imposta pela Reforma do Ensino Médio não foi e nem está se dando de jeito uniforme, mas vem sendo pautada por diferentes interpretações e entendimentos de como esse novo contexto pode afetar a realidade do projeto pedagógico dos IFs, ou seja, as possíveis implicações que a reforma pode trazer para o futuro desta instituição. Ressalta-se, nesse contexto, que mesmo num cenário de adoção de políticas de indução e com o uso de mecanismos de pressão por parte do Ministério da Educação para a implementação da Reforma do Ensino Médio, ainda assim os IFs têm conseguido se colocar como um espaço que esboça algum tipo de reação à implementação da reforma. Uma expressão desse processo está no fato de um número significativo de projetos de cursos não terem sido alterado com vistas à implementação da reforma em andamento, priorizando a manutenção e defesa do projeto de Ensino Médio Integrado.

Assim, mesmo que seja algo temporário, uma vez que a pressão pela implementação da reforma vem aumentando, tornando-se cada vez mais intensa junto aos sistemas de ensino, pode-se aferir que um número significativo de PPCs dos Institutos Federais segue indiferente ou ignorando a Reforma do Ensino Médio, apontando, em seus projetos, pela continuidade do projeto de Ensino Médio Integrado com sua perspectiva de formação humana integral.

A partir das consultas aos PPCs do Ensino Médio Integrado, algumas evidências foram feitas nos PPCs que não fizeram adequação à BNCC:

- 1) Garantia de cargas horárias mais expressivas para os componentes curriculares da formação básica, permitindo, assim, encontros mais efetivos dos estudantes com os diferentes campos de saberes ao longo do curso;
- 2) Divisão mais equilibrada das cargas horárias de curso, por meio de orientações que visaram garantir mais isonomia entre os componentes curriculares, ampliando cargas horárias de componentes curriculares, como Filosofia, Sociologia, Artes, bem como garantindo o equilíbrio na

distribuição das cargas horárias dos demais componentes curriculares. A busca por garantir isonomia na distribuição do conhecimento permitiu, em muitos PPCs analisados, mais equilíbrio entre os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física e Educação Física.

- 3) Garantia da presença de todos os componentes curriculares na formação dos jovens do Ensino Médio Integrado.
- 4) Presença de projetos integradores sendo desenvolvidos ao longo do processo formativo dos estudantes.
- 5) Compromisso com a formação humana integral sólida.
- 6) Presença de base conceitual e metodológica fundamentada em pesquisas e na literatura que justifica a defesa do Ensino Médio Integrado.

Mas cabe destacar, por fim, que mesmo avançando na busca de mais equilíbrio na distribuição dos conhecimentos das áreas das Ciências humanas e Sociais, presenciou-se ainda a explícita centralidade do componente curricular de Matemática e de Língua Portuguesa sobre os demais no currículo integrado, algo que merece ser problematizado, uma vez que o compromisso do projeto pedagógico dos IFs é com a formação plena, cidadã, integral, cabendo assim questionar processos de hierarquização na distribuição do conhecimento.

## 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de implementação da Reforma do Ensino Médio tem alterado a organização, a estrutura e as finalidades da política educacional no país. Nesse sentido, os Institutos Federais de Educação também vêm sendo atingido e sofrendo os seus impactos.

A partir da análise desenvolvida, percebeu-se que os impactos da reforma no contexto dos Institutos Federais têm ocorrido em ritmo e forma diversificadas, o que está relacionado com a forma pela qual cada Instituto Federal tem compreendido esse processo, ora fazendo adesão, ora negociando com os pressupostos presentes nos textos, ou reagindo e não fazendo a adequação do currículo dos cursos técnicos integrados aos pressupostos presentes na Reforma do Ensino Médio.

Quanto a adesão à reforma, verificou-se por meio dos projetos pedagógicos de cursos reformulados e de diretrizes curriculares consultadas, que parte dos PPCs do Ensino Médio Integrado já fez a adoção da carga horária máxima de 1.800 horas para a formação geral, adequando-se ao que estabelece a BNCC. Os dados coletados indicaram que há um processo incipiente de implementação da reforma em curso nos IFs. Essa implementação atinge uma parte dos cursos, uma vez que dos 380 PPCs consultados, 55 deles adotaram a carga horária de 1.800 horas recomendada pela BNCC, um dos pilares da Reforma do Ensino Médio.

A BNCC é o eixo estruturante da Reforma do Ensino Médio, o seu braço operacional, uma vez que é através dela que se flexibiliza o currículo, separando-o em dois blocos: formação geral e itinerários formativos. Dessa forma, compreendeu-se, nesta pesquisa, que a adoção da carga horária com o limite de 1.800 horas para a formação geral significou um claro indício de implementação da reforma no contexto do currículo dos Institutos Federais de Educação, sendo uma porta de entrada da reforma, com a consequente

descaracterização do projeto do Ensino Médio Integrado e uma ameaça à continuidade desse projeto num futuro próximo.

Neste sentido, a adoção da carga horária da BNCC nos currículos do EMI indica não só o início da implementação da reforma nos IFs, como também pode anunciar a sua destruição, uma vez que a integração curricular e a indissociabilidade entre a formação geral e a formação técnica passam a ser incompatíveis com o engessamento posto pelo limite de uma carga de 1800 horas para formação geral. Assim, no lugar da integração curricular, prevalecerá a desintegração, a separação do currículo em dois blocos, se constituindo em um simulacro de currículo integrado, ou seja, um curso técnico concomitante travestido de Ensino Médio Integrado. Desse modo, a adoção da carga horária da BNCC nos cursos integrados tem trazido prejuízos para a oferta dos componentes ligados às áreas das Ciências humanas e Sociais, que passaram a ter cargas horárias reduzidas a “migalhas”, o que compromete a possibilidade de formação humana integral e sólida aos estudantes.

Para além da adoção das 1.800h na carga horária da formação geral, a narrativa da reforma esteve presente em outros 41 projetos pedagógicos que foram consultados. Ou seja, se 55 PPCs adotaram a carga horária da BNCC para formação geral dos cursos técnicos integrados, somados a outros 41 que não adotaram a carga horária indicada pela BNCC, mas as orientações presentes nos textos da reforma/BNCC e a narrativa da reforma, tem-se um número expressivo de 96 PPCs que buscaram alguma forma de negociação e de aproximação com os fundamentos presentes na Reforma do Ensino Médio.

Assim sendo, a elaboração desses PPCs foi marcada por uma certa “hibridização” no projeto curricular, dada a tentativa de conciliação e de negociação entre o projeto de Ensino Médio Integrado dos IFs e o projeto da Reforma do Ensino Médio em andamento. Desse modo, verificou-se uma hibridização normativa e conceitual presentes nos PPCs. Assim, a legislação usada para fundamentar o PPC e a suas bases conceituais foram marcadas pela presença de divergentes visões de formação humana e de educação sendo harmonizadas, como se a legislação da reforma e sua base conceitual complementasse e até aperfeiçoasse o projeto de Ensino Médio Integrado desenvolvido pelos IFs.

Notou-se, portanto, que os textos desses PPCs apresentaram termos, conceitos e normas legais com sentidos e finalidades distintas, até antagônicos, sendo usadas como fundamento legal e conceitual para justificar as alterações propostas nos projetos de curso do Ensino Médio Integrado dos IFs.

Por outro lado, a partir das consultas feitas aos Projetos Pedagógicos de curso no período de 2019 a 2021, a não adequação dos projetos pedagógicos dos cursos do Ensino Médio Integrado aos fundamentos e pressupostos presentes nos documentos da Reforma do Ensino Médio foi predominante. Conforme a consulta feita, dos 380 PPCs consultados, 325 apresentaram cargas horárias dos cursos do Ensino Médio Integrado muito superiores ao que está estabelecido pela BNCC, que é de 1.800 horas para formação geral, mantendo uma média acima de 2.000 horas, mas chegando até 2.600 horas em alguns cursos dos Institutos Federais. Além disso, de muitos IFs não terem adotado a carga horária prevista para a formação geral, conforme estabelece a BNCC (1.800 horas), em cerca de 284 Projetos Pedagógicos de Curso reformulados não foi possível encontrar nenhum tipo de referência à legislação e aos textos que embasam a Reforma do Ensino Médio. Para esses PPCs, a Reforma do Ensino Médio não afetou em nada os seus fundamentos, orientações, estrutura curricular e aspectos metodológicos.

Tem-se, então, um quadro bastante plural no contexto dos IFs, com realidades distintas no que tange ao entendimento e implementação da Reforma do Ensino Médio. Nesse cenário, uma parte dos projetos pedagógicos consultados já adotou um dos principais pilares da reforma, convertendo seus currículos para uma carga horária máxima de 1.800 horas para a formação geral, enquanto outros apenas se aproximaram das orientações da reforma no currículo, mesmo que ainda de forma confusa, assumindo os “slogans” e o “modismo terminológico” presentes nos textos da reforma. Por outro lado, cabe ressaltar que um número ainda expressivo de PPCs e de diretrizes curriculares reformuladas não fizeram adequações à reforma, esboçando, assim, formas de reações e sendo indiferentes ao processo de implementação da reforma. Nesses PPCs, houve o predomínio das bases conceituais e metodológicas que fundamentam a defesa do projeto de Ensino Médio Integrado.

Assim, esses PPCs não só mantiveram cargas horárias muito acima de 2.000 horas, chegando até 2.500 para a formação geral, como também seus

projetos integradores apresentaram o compromisso com a formação humana integral. Esses PPCs se resguardaram na autonômica didático e pedagógica garantida pela lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº11.892/2008) e em diretrizes internas para a não adequação à BNCC, com o entendimento de que o projeto de Ensino Médio Integrado dos IFs é superior ao que está proposto como projeto de formação dos jovens pela BNCC.

Portanto, a partir do levantamento feito, cabe destacar que é perceptível que a Reforma do Ensino Médio avança sobre a estrutura pedagógica e institucional dos IFs, ainda que de forma tímida nesses primeiros anos, mas que tende a se elevar, cada vez mais, nos próximos anos, o que pode ser definidor do futuro da oferta de Ensino Médio no interior da Rede Federal de Educação, caso não se altere o rumo da política educacional brasileira.

Da parte do Ministério da Educação e das normativas vindas do Conselho Nacional de Educação estão sendo esboçados os mecanismos de coerção e de políticas de indução que têm elevado a pressão para a adoção da reforma no contexto dos Institutos Federais. Por outro lado, diante da pressão externa e da ausência de um posicionamento pactuado coletivamente de enfrentamento à reforma no contexto da Rede Federal de Educação, os IFs vêm construindo diretrizes de forma isolada, algumas delas contestando o texto da reforma, enquanto outras vêm sugerindo formas de adesão e implementação da reforma no interior dos IFs. Essa situação tem enfraquecido a defesa do projeto de Ensino Médio Integrado, abrindo espaço para que cada instituição, isoladamente, defina se vai ou não fazer adequações às normativas da Reforma do Ensino Médio.

Foi possível constatar, que além da pressão vinda de fora (MEC/CNE) para a implementação da reforma, ocorre também no interior de alguns IFs, um certo consentimento em relação à implementação da reforma, o que esteve presente nas diretrizes elaboradas para o EMI que se apresentaram no sentido de atender às orientações do texto da reforma. Nesse contexto, alguns Institutos Federais já elaboraram diretrizes internas para o Ensino Médio que apontam para a adequação do currículo dos cursos técnicos integrados à carga horária da BNCC, o que é um indicador preocupante, porque aponta para um processo de adesão institucional, de consentimento à Reforma do Ensino Médio no interior

de alguns Institutos Federais. Tem-se, então, nesses casos, indícios de uma reforma consentida.

Portanto, considerando as três formas de relação dos IFs com a Reforma do Ensino Médio, as decisões tomadas expressam, em última instância, opções políticas e pedagógicas. É uma decisão política porque envolve a tomada de decisão dos elaboradores dos PPCs e das Diretrizes, o que pode indicar a opção pela adequação ou não adequação à BNCC. É também uma opção pedagógica, porque a decisão tomada pode trazer consequências para a organização curricular e para o trabalho pedagógico, pois se constitui uma ameaça à perspectiva de formação humana presentes nos cursos integrados.

Assim, as diferentes realidades apresentadas no contexto dos IFs frente à Reforma do Ensino Médio revelaram possibilidades múltiplas de interpretação de como a reforma afetaria o projeto de Ensino Médio Integrado. Esse cenário traz a necessidade de aprofundamento do debate sobre a participação e a autonomia como elementos constitutivos da gestão democrática da educação, uma vez que a gestão democrática é um princípio constitucional tão duramente conquistado pelos movimentos sociais, e está presente no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988.

Quando um determinado Instituto Federal de Educação faz adequações do seu projeto pedagógico apresentando indícios de adesão à reforma, confrontando o debate feito no interior da Rede Federal, bem como aos princípios e bases que justificam a defesa do EMI presentes na lei de criação dos IFs, a Lei nº11.892/2008, e, de forma simultânea, outros IFs reformulam os PPCs, mas preservaram os fundamentos e a base da formação humana integral, sendo coerentes com a discussão feita nos fóruns internos de discussão da Rede Federal, esses diferentes posicionamentos evocam a necessidade de se aprofundar o debate sobre as formas de participação nas tomadas de decisão da Rede Federal, como também sobre a autonomia dos IFs na construção e afirmação da sua identidade institucional.

Por outro lado, não se pode confundir autonomia com independência da Rede Federal de Educação frente à legislação vigente, pois fazem parte do sistema educacional brasileiro. Mas sabendo como foi a construção e os sentidos em que operam a reforma, como não problematizar a realidade? Como fazer adesão a uma lei que ameaça o principal projeto pedagógico dos IFs e a sua

própria existência como instituição, sem buscar alternativas? Sem buscar formas de afirmar que o projeto de Ensino Médio Integrado é superior ao que está posto pela reforma? Por que nivelar por baixo?

Autonomia é conquista, é um conceito relacional, pois ela depende da ação concreta dos sujeitos sociais para poder existir, sendo isso o que pode explicar o fato de alguns IFs terem agido de forma mais pragmática, ainda mais num contexto de pandemia, ao alterarem os seus PPCs e diretrizes curriculares sem a ampla participação da comunidade escolar, sobretudo, sem a participação direta dos estudantes e ao buscarem formas de adesão à reforma, enquanto outros IFs terem usado a autonomia para afirmar o projeto do EMI, negando, assim, a fazer qualquer reformulação estrutural que ferisse os fundamentos do Ensino Médio Integrado, por entender que este é o melhor projeto de Ensino Médio que já existiu para as juventudes brasileira.

A partir dessas breves contextualizações, serão lançadas algumas considerações e problematizações para o debate nos Institutos Federais:

- O momento exige o resgate de ativos históricos que foram duramente conquistados pelos movimentos sociais na década de 1980 e que estão presentes na Constituição Federal de 1988, como os princípios da formação plena, cidadã e da gestão democrática da escola e da educação, que estão ameaçados diante da imposição de políticas educacionais que negam a participação os sujeitos sociais no seu processo de elaboração, desconhecem a autonomia das instituições de ensino e que buscam a instrumentalização do espaço escolar a partir de metas e objetivos que não são pactuados com a comunidade escolar.
- É urgente a necessidade de se resgatar a dimensão política no debate educacional, como forma de confrontar o viés neotecnicista, utilitário, pragmático e de pseudoneutralidade imposto pela racionalidade neoliberal, o que tem gerado consequências devastadoras sobre o trabalho pedagógico, a organização curricular, a formação humana e para o projeto de educação e a identidade social dos IFs.
- É importante afirmar e revitalizar cada campus/escola como um espaço educativo vivo, dinâmico e acolhedor para as juventudes e a comunidade local, como um campo de atuação da pluralidade de vozes, dos “subalternos”, da diversidade, fazendo de cada campus um espaço de reflexão-formação-ação a

serviço de um outro modo de vida, mais justo, democrático e inclusivo. Ou seja, um espaço que cultiva vidas, e não a cultura da morte, contribuindo, assim, para os processos de democratização que vão do espaço escolar para a sociedade mais ampla.

- O momento exige o resgate da sociabilidade perdida para a defesa do projeto de Ensino Médio Integrado com vistas à construção de um projeto de educação e de sociedade comprometidos com a formação humana integral, com a justiça social e com o combate às múltiplas formas de exploração e de expropriação do trabalho. Portanto, é importante afirmar os mecanismos de participação ativa dos sujeitos sociais na definição dos projetos pedagógicos e das políticas educacionais nos campi, na instituição e na política educacional da EPT.

- Instituir a cultura de encontros regionais e nacionais (seminários nacionais, congressos, conferências, fóruns) como espaços de formação-reflexão-proposição das questões que envolvem a política educacional para a EPT. Hoje esse espaço se reduz aos gestores da Rede (REDITEC), mas não existe a cultura do encontro da comunidade escolar da EPT para debater e deliberar sobre as metas e objetivos das políticas educacionais dos IFs.

- Afirmar um projeto pedagógico que não trabalhe com a hierarquização do conhecimento, mas que busque isonomia e equilíbrio no processo de distribuição do conhecimento, uma vez que não tem como falar de formação plena e cidadã com projetos de cursos que reservam quase a metade da formação geral para apenas dois componentes curriculares obrigatórios, secundarizando os demais campos de saberes.

- Afirmar e revigorar cada campus/escola como espaço público democrático e acolhedor da pluralidade de vozes, por meio do exercício da arte da conversação, do respeito ao outro como ser humano. A democracia depende da existência de espaços de espaços públicos vigorosos, pois é nele que nos encontramos como iguais, uma vez que a democracia está fadada ao fracasso quando se perde o respeito pelo o outro e pelas instâncias que a alicerçam.

- É urgente que a gestão democrática nos IFs não se reduza à garantia dos mecanismos formais da eleição para reitor e gestores de campus. Esses mecanismos, apesar de imprescindíveis, são insuficientes para a construção de uma cultura democrática no interior dos IFs. Assim, é necessário aprofundar a cultura democrática, por meio da criação e consolidação de canais de

participação para que a comunidade escolar possa interferir na definição das políticas educacionais que afetam a EPT. A gestão democrática será uma política limitada e incompleta na Rede Federal de Educação enquanto não atingir os poderes centrais.

- Dar visibilidade às questões culturais, transformando cada campus do IF num polo irradiador de cultura e de produção de conhecimento como contraponto à lógica imposta pela BNCC que é de hipertrofia prescritiva e de desenvolvimento de competências numa perspectiva de educação utilitária, pragmática e a serviço do capital, o que nega as dimensões culturais e sociais.

- Revelar, por meio de dados de pesquisas sobre a implementação da reforma, as consequências nefastas desse processo para o trabalho docente, para a formação dos jovens e para a gestão democrática da educação, como forma de desconstruir a narrativa oficial e de mostrar a verdadeira essência da reforma para a comunidade escolar.

- Lutar pela revogação da Reforma do Ensino Médio e disputar o conceito de qualidade da educação, trabalhando com a perspectiva de uma verdadeira transformação na estrutura da educação básica, de forma articulada, orgânica e democrática, dentro de um contexto de institucionalização do Sistema Nacional de Educação pactuado socialmente.

- É imprescindível que o projeto de Ensino Médio Integrado valorize a formação humana integral em suas múltiplas dimensões, pois a democracia depende e precisa da valorização das humanidades e das artes para a construção de sujeitos críticos, sensíveis, criativos e reflexivos e atuantes na esfera pública.

- Não se pode limitar o projeto pedagógico dos IFs a querer dar respostas de caráter pragmático, com tendência marcadamente operacional, de forte conotação eficientista para atender à dinâmica econômica e produtivista.

- O projeto do Ensino Médio Integrado deve estar alicerçado em valores que venham colaborar para romper com as múltiplas formas de opressão e exploração produzidas pelo sistema capitalista. Assim, *“não se pode reduzir o que conhecer a como conhecer, o conteúdo aos métodos e os princípios aos resultados. O processo educacional é mais amplo e abrangente”*. (MENDEZ, 2011, p.235).

Enfim, inúmeros são os desafios apresentados num contexto de ameaças à democracia, à formação cultural sólida dos jovens e que anuncia um processo

de mercantilização e de privatização da educação. A política educacional hegemônica tem que ser combatida a partir de projetos alternativos concretos e viáveis.

Hoje, o projeto de Ensino Médio Integrado dos IFs é um contraponto ao que está posto como proposta para o Ensino Médio pela reforma. A defesa e busca de aperfeiçoamento do Ensino Médio Integrado é tarefa de todos os setores comprometidos com a democratização da educação e com a defesa de um projeto que possibilita o desenvolvimento humano, a socialização, a apropriação da cultura e o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos para a inserção ativa na democracia e no mundo do trabalho.

Para finalizar, e como forma de reflexão, cabe destacar um trecho do livro de Martha Nussbaum (2019), pelo alerta e denuncia que lança acerca dos descaminhos de um projeto de educação que vem sendo colonizado pelo *ethos* empresarial:

As humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos administradores públicos como enfeites inúteis, num momento em que quase todas as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para se manterem competitivas no mercado global, elas estão perdendo rapidamente o seu lugar nos currículos e, além disso, nas mentes e nos corações dos pais e filhos. De fato, o que poderíamos chamar de aspectos humanistas da ciência e das ciências humanas – o aspecto construtivo e criativo, e a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso – também está perdendo terreno, já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio de aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro. (NUSSBAUM, 2015, p.4).

## 7 – REFERÊNCIAS

AGENCIA BRASIL. "MEC: falência do Ensino Médio impôs urgência de reforma por Medida Provisória", 23/9/2016. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/mec-falencia-do-ensino-medio-impos-urgencia-de-reforma-por-medida>.

AGUIAR, Márcia Angela; TUTTMAN, Malvina. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. In: SANTOS, Vitor Fernandes; FERREIRA, Márcia Serra (orgs). **Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia**. Brasília: INEP: Em Aberto, v. 33, n. 107, p. 1-242, jan./abr. 2020

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAUJO, Adilson Cesar. **Gestão, Avaliação e qualidade da educação: políticas públicas reveladas na prática escolar**. Brasília: LiberLivro; FEUnB, 2012.

ARAUJO, Adilson Cesar; Claudio Nei Nascimento da Silva (orgs). **Ensino Médio Integrado: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 24, No. 24 S. 29 de fevereiro de 2016. Ball y América Latina. Universidad de San Andrés y Arizona State University. p. 1 a 18.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies. **Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018.

BALL, Stephen J; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. In. MAINARDES, J. MARCONDES, Maria I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 99 - 116, Jul/Dez 2001.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade.**, Dossiê: "Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente". Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BRASIL / MEC. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 29 dez. 2008.

BRASIL / MEC. **Decreto nº 5.154** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

BRASIL / MEC. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF, 25, jun. 2014.

BRASIL / MEC. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 16 fev. 2017.

BRASIL / MEC. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Publicada no D. O. U, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 120 a 122. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>.

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** (Org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. In: SANTOS, Vitor Fernandes; FERREIRA, Márcia Serra (orgs). **Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia.** Brasília: INEP: Em Aberto, v. 33, n. 107, p. 1-242, jan./abr. 2020

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORREIO BRAZILIENSE. "Resultados do IDEB mostram necessidade de reforma no sistema educacional", 9/9/2016. [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino\\_educacao\\_obasica/2016/09/09/interna-educacaoobasica-2019,547863/resultados-do-ideb-mostram-necessidade-de-reforma-no-sistema-educacion.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino_educacao_obasica/2016/09/09/interna-educacaoobasica-2019,547863/resultados-do-ideb-mostram-necessidade-de-reforma-no-sistema-educacion.shtml)

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE** - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.

FDE /CONIF - Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, setembro de 2018.

FDE/CONIF - Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei nº11.892/2008. Brasília. 2016.

FDE/CONIF. Análise da Resolução nº 01/2021/ da CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica, abril de 2021.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. In: **Educação e Sociedade**. Campinas-SP: CEDES, vol.26, n 92, p.911-933, out 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, Vânia C. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 e lei (13.415/2017). **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE.  
Link: [www.ifac.edu.br](http://www.ifac.edu.br).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS. Link: <https://www2.ifal.edu.br/>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Link: <https://www.ifap.edu.br/>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. Link: <http://www2.ifam.edu.br/>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO BAHIA. Link: <https://portal.ifba.edu.br/>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO BAIANO. Link: <https://ifbaiano.edu.br/portal/>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. Link: <https://ifce.edu.br/>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. Link: <https://www.ifb.edu.br/>.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Link: [www.ifc.edu.br](http://www.ifc.edu.br).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. Link: <https://www.ifes.edu.br/>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. Link: <https://www.ifg.edu.br/>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIANO. Link: <https://ifgoiano.edu.br/home/index.php>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. Link: <https://ifmt.edu.br/inicio/>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL. Link: <https://ifms.edu.br/inicio/>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Link: <https://portal.ifma.edu.br/>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO DE MINAS GERAIS. Link: <https://www.ifmg.edu.br/portal>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS. Link: <https://www.ifnmg.edu.br/portal>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS. Link: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. Link: <https://iftm.edu.br/>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, Link: <https://www.ifpa.edu.br>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Link: <https://www.ifpb.edu.br>.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Link: <https://reitoria.ifpr.edu.br>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Link: <https://www.ifpe.edu.br>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. Link: <https://www.ifsertao-pe.edu.br>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. Link: <https://ifpi.edu.br>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. Link: <https://www.ifrj.edu.br>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. Link: <https://portal1.iff.edu.br>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Link: [www.ifrn.edu.br](http://www.ifrn.edu.br).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. Link: [www.ifsul.edu.br/instituto](http://www.ifsul.edu.br/instituto).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Link: <https://ifrs.edu.br>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. Link: <https://www.iffarroupilha.edu.br>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDONIA. Link: <https://ifro.edu.br>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA. Link: <https://www.ifrr.edu.br>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Link: <https://ifsp.edu.br>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. Link: <https://www.ifsc.edu.br>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE. Link: <https://www.ifs.edu.br>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE TOCANTINS. Link: [www.ifto.edu.br](http://www.ifto.edu.br).

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, IANA GOMES; GANDIN, LUÍS ARMANDO. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **RBPAE** - v. 33, n. 3, p. 729 - 749, set./dez. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues; COSTA, Hugo Heleno Camilo. (Orgs). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCHESI, Álvaro. **Qualidade do ensino em tempos de mudanças**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINS, Erika Moreira. **Empresariamento da educação básica na América Latina**: redes empresariais prol educação. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2019.

MENDEZ, Juan Manuel Álvarez. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado em competências. In: SACRISTAN, José Gimeno. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.405-429, abr.-jun., 2017.

MOURA, D; LIMA FILHO, D. L; SILVA; Mônica R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 63 out.-dez. 2015. p. 1057 a 1080.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**. Por que a democracia precisa das humanidades. SP: M. Fontes, 2015.

PARO, Vitor. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 200.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 5, n. 1, p. 183-198, jan./jun.2019.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01-25, e020138, 2021.

PORTAL G1: “Ensino Médio e anos finais do fundamental ficam abaixo da meta do IDEB”, 8/9/2016. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/ideb-no-ensino-medio-fica-abaixo-da-meta-nas-escolas-do-brasil.ghtml>.

PORTAL G1: “Especialistas alertam que IDEB é insuficiente para avaliar ensino no país”,8/9/2016. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/especialistas-alertam-que-ideb-e-insuficiente-para-avaliar-ensino-no-pais.ghtml>.

PORTAL UOL: “Nota da educação continua ruim, principalmente no Ensino Médio”, 8/9/2016. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/09/08/ideb-2015-nota-da-educacao-continua-ruim-principalmente-no-ensino-medio.htm>.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento (orgs). **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed.IFB,2017.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: [www.repu.com.br/notas-tecnicas](http://www.repu.com.br/notas-tecnicas).

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. RJ: Vozes, 1999.

SACRISTAN, José Gimeno. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo e competências: a formação administrada**. SP: Cortez, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro. Projetos de reformulação do Ensino Médio e inter-relações com a educação profissional: (im)possibilidades do Ensino Médio Integrado. In: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento (orgs). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed.IFB,2017.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, BH. nº34, 2018.

TARLAU Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

SUSSEKIND, Maria Luiza; MASKE, Jeferson. Pendurando roupas nos varais: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. In: SANTOS, Vitor Fernandes; FERREIRA, Márcia Serra. Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia. Brasília: **INEP: Em Aberto**, v. 33, n. 107, p. 1-242, jan./abr. 2020