

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - PROFEPT

CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): MOTIVAÇÕES PARA (DE)
FORMAÇÃO HUMANA E (DES) INFORMAÇÃO SOCIAL

IMPACTOS E CONSEQUÊNCIAS A PARTIR DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO IFPI
PARNAÍBA-PI

PARNAÍBA - PI

2025

CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): MOTIVAÇÕES PARA (DE)
FORMAÇÃO HUMANA E (DES) INFORMAÇÃO SOCIAL**

***IMPACTOS E CONSEQUÊNCIAS A PARTIR DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO IFPI
PARNAÍBA-PI***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Piauí, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Ensino.

Linha de Pesquisa: II - Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Orientador: Prof. Dr. Juscelino Gomes Lima.

PARNAÍBA – PI

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Araujo, Charlene dos Santos

A658r

A reforma do ensino médio no contexto da educação profissional e tecnológica (EPT): motivações para (de) formação humana e (des) informação social: impactos e consequências a partir das ciências humanas no IFPI Parnaíba – PI / Charlene dos Santos Araujo. — Parnaíba, 2025.
139 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Piauí, Campus Parnaíba, 2025.
Orientador: Prof. Dr. Juscelino Gomes Lima.

1.Educação profissional e tecnológica. 2. Reforma do ensino médio. 3. Formação humana integral. I.Título.

CDD - 378.013

Elaborado por Micheline Angélica Aragão Gouveia CRB 3/1244

CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Piauí, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: 19/03/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JUSCELINO GOMES LIMA**
Data: 28/03/2025 16:32:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Juscelino Gomes Lima (Orientador)
Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Documento assinado digitalmente
 **EMANOELA MOREIRA MACIEL**
Data: 31/03/2025 10:07:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel
Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Documento assinado digitalmente
 **RAIMUNDO LENILDE DE ARAUJO**
Data: 03/04/2025 19:18:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo (Membro externo)
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Aos meus pais, meus exemplos de luta e coragem durante os momentos mais desafiadores de minha vida, aos meus irmãos, pela infância nostálgica compartilhada, a qual guardo em minha memória, aos meus sobrinhos, pelas brincadeiras revigorantes e aos meus pets, por todo o amor gratuito que me dão.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é o resultado de um esforço para representar meu ideal de educação, aquele que eu acredito ser o caminho que dará à classe trabalhadora condições para transformar suas realidades. Nossas produções carregam nossas marcas e as minhas estão presentes em cada palavra e ideia aqui defendidas. Que este trabalho possa despertar nos leitores o mesmo fascínio que despertou em mim. Que nosso país possa ter uma proposta de ensino condizente com uma concepção ampla de educação, capaz de elevar a consciência de que é preciso questionar as estruturas de um sistema que corrói todos os direitos, inclusive o direito à educação, e assim possam unir-se em defesa de seu cumprimento.

Ao meu pai (Raimundo Nonato de Araujo) e à minha mãe (Maria dos Santos Araujo), que desde a infância, me ensinaram a importância da educação como elemento transformador de vidas, especialmente da minha, e que me inspiram nessa luta diária por sobrevivência, sendo referência enquanto seres humanos dignos e com valores que coadunam com a concepção de humano que acredito.

Aos meus sobrinhos que foram e sempre serão a representação da pureza que toda criança tem e despertam em mim a alegria que eu preciso para seguir.

Aos meus pets que, além de companheiros, me dão a força que eu preciso para enfrentar os desafios diários sem perder a ternura, pois são exemplos reais de amor incondicional.

Aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade e informações prestadas, as quais foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao IFPI, pelos dados fornecidos, pela atenção, gentileza e por ser uma luz para tantos estudantes da classe trabalhadora, que buscam o conhecimento necessário para sua formação profissional e acadêmica.

Ao meu orientador, professor Dr. Juscelino Gomes Lima, que soube com maestria respeitar minhas ideias, minha escrita e com isso permitiu que eu pudesse expressar livremente meu pensamento a partir de autores que considero essenciais na construção de uma concepção de educação emancipadora, sem ele eu não teria conseguido.

A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo.

Mészáros

RESUMO

A Reforma do Ensino Médio foi aprovada com base na Lei nº 13.415/2017 e tornou-se motivo de críticas em todo o país, uma vez que alterou o currículo da última etapa da educação básica, colocando no centro do debate questões que atravessam a história da educação no Brasil, como é o caso da discussão em torno do ensino dual, onde aos filhos da classe trabalhadora prevaleceu um ensino técnico voltado para o mercado de trabalho e para os filhos da elite nacional um ensino que contempla todas as dimensões da vida, preparando-os para serem dirigentes. Frente a este quadro de transformações posto, o objetivo desta pesquisa foi analisar os impactos e consequências assistidas a partir da Reforma do Ensino Médio nas disciplinas de Ciências humanas entre professores que atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado do IFPI - Campus Parnaíba. Dentre os autores que embasaram a pesquisa, destacam-se Moura (2014) e Ramos (2014) para fundamentar a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e Saviani (2007) com sua teoria pedagógica como modelo de referencial teórico para a construção do Currículo integrado. Foi feito um contraponto entre a proposta de ensino defendida pela Reforma do Ensino Médio e a concepção de ensino fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Saviani a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-dialético. Foi realizada uma pesquisa de campo e documental, de abordagem qualitativa e do tipo descritiva, onde os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas, tendo como participantes 03 docentes do IFPI - Campus Parnaíba, que atuam no Ensino Médio Integrado nos cursos Técnico em Edificações, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Informática e Técnico em Análises Clínicas, na área de Ciências Humanas. As entrevistas foram realizadas de duas formas: presencial, nas dependências do IFPI e *on line*, através da plataforma Google Meet, para aqueles que não puderam comparecer pessoalmente. Foram realizadas também análises dos Projetos Pedagógicos de Curso. O método utilizado para análise de dados foi a Análise de Conteúdo, empregando-se categorias emergentes, que orientaram todo o processo analítico. Após as análises das entrevistas e dos PPCs, foi possível concluir que o IFPI - Campus Parnaíba demonstrou inclinação no que diz respeito à adesão à reforma do ensino médio, o que pôde ser constatado nas falas dos participantes e nos documentos. Nestes, foram identificados conceitos que dialogam com a proposta da reforma e ao mesmo tempo concepções próprias do EMI na perspectiva de uma formação humana integral, num movimento denominado hibridismo conceitual. A pesquisa se enquadra no universo de temas debatidos pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, que vem desempenhando um papel de vanguarda na defesa de uma educação que rompa com a dicotomia entre o ensino técnico profissionalizante e o ensino propedêutico, propondo uma formação humana integral através do currículo integrado. O estudo concentra-se na linha de pesquisa II do PROFEPT: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica. O Produto Educacional foi um Guia Ilustrativo digital no formato de Memória fotográfica e mostrou a trajetória da Reforma, desde a implementação da MP nº 746/2016 até a aprovação do PL nº 14.945/2024, que alterou a lei nº 13.417/2017.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Educação Profissional e Tecnológica; Formação Humana Integral; Disputas Políticas; Currículo.

ABSTRACT

The High School Reform was approved based on Law No. 13,415/2017 and became a source of criticism throughout the country, since it changed the curriculum of the last stage of basic education, placing at the center of the debate issues that permeate the history of education in Brazil, such as the discussion around dual education, where the children of the working class received a technical education focused on the job market and the children of the national elite received an education that encompasses all dimensions of life, preparing them to be leaders. Given this scenario of transformations, the objective of this research was to analyze the impacts and consequences witnessed from the High School Reform in the disciplines of Humanities among teachers who work in the Integrated High School courses at IFPI - Parnaíba Campus. Among the authors who supported the research, Moura (2014) and Ramos (2014) stand out to support the trajectory of Professional and Technological Education in Brazil and Saviani (2007) with his pedagogical theory as a theoretical reference model for the construction of the Integrated Curriculum. A contrast was made between the teaching proposal defended by the High School Reform and the teaching conception based on Historical-Critical Pedagogy, developed by Saviani based on the assumptions of Historical-dialectical Materialism. A field and documentary research was carried out, with a qualitative and descriptive approach, where data were collected through a semi-structured interview with open questions, with the participants being 03 teachers from IFPI - Parnaíba Campus, who work in Integrated High School in the courses Building Technician, Electrical Technician, Computer Technician and Clinical Analysis Technician, in the area of Human Sciences. The interviews were conducted in two ways: in person, at the IFPI facilities, and online, through the Google Meet platform, for those who were unable to attend in person. The Course Pedagogical Projects were also analyzed. The method used for data analysis was Content Analysis, using emerging categories, which guided the entire analytical process. After analyzing the interviews and the PPCs, it was possible to conclude that the IFPI - Parnaíba Campus demonstrated an inclination towards adhering to the high school reform, which could be seen in the participants' statements and in the documents. In these, concepts that dialogue with the reform proposal were identified, as well as EMI's own conceptions from the perspective of comprehensive human education, in a movement called conceptual hybridism. The research is part of the universe of topics discussed by the Postgraduate Program in Professional and Technological Education, which has been playing a leading role in defending an education that breaks with the dichotomy between professional technical education and preparatory education, proposing a comprehensive human formation through an integrated curriculum. The study focuses on PROFEPT's research line II: Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education. The Educational Product was a digital Illustrative Guide in the format of a photographic memory and showed the trajectory of the Reform, from the implementation of MP nº 746/2016 to the approval of PL nº 14.945/2024, which amended law nº 13.417/2017.

Keywords: High School Reform; Professional education; Integral Human Formation; Political Disputes; Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Projetos de educação em disputa no Brasil entre 1996 e 2004.....	42
Gráfico 1 - Percentual de diretores de escolas públicas que acessam o cargo via processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar no Brasil entre 2019 e 2023.....	55
Figura 2 - Tendências pedagógicas no Brasil entre 1549 e 2001.....	63
Figura 3 - Dados referentes aos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - Campus Parnaíba no ano de 2024.....	66
Figura 4 - Estrutura do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica na forma integrada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí em 2022.....	71
Figura 5 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí em 2020.....	72
Figura 6 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Informática Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí em 2020.....	74
Gráfico 2 - Carga horária das disciplinas do Núcleo Básico do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí em 2024.....	75
Figura 7 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí em 2022.....	76
Figura 8 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Análises Clínicas Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí em 2023.....	78
Figura 9 – Imagem ilustrativa da página nº 9 do PE desenvolvido a partir da pesquisa de mestrado do PROFEPT 2025.....	115

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Informações acerca dos cursos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - Campus Parnaíba 2024.....67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNCT	Catálogo Nacional de Curso Técnico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EAD	Educação a Distância
EMI	Ensino Médio Integrado
ENA	Exame Nacional de Acesso
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FEUSPI	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FGB	Formação Geral Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGDP	Lei de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MP	Medida Provisória

NEM	Novo Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PE	Produto Educacional
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PTT	Produto Técnico Tecnológico
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação
STF	Superior Tribunal Federal
TCH	Teoria do capital Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Espontâneo
TMD	Teoria Marxista da Dependência
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UNED	Unidade de Ensino Descentralizadora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	23
2.1 BASE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA.....	23
2.2 BASE METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	29
3 HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA DIALÉTICA ENTRE O TEMPO E O ESPAÇO	36
3.1 A EPT NO CAMPO TRABALHO-EDUCAÇÃO: CONTEXTO GLOBAL	36
3.2 CONTEXTO NACIONAL DA EPT: DA POLÍTICA ASSISTENCIALISTA AO SETOR PRODUTIVO	39
3.3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS DESDOBRAMENTOS: DA LEI N. 13.415/2017 À LEI N. 14.945/2024.....	42
4 CURRÍCULO INTEGRADO, GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS BASES CONCEITUAIS DA EPT: DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA.....	53
4.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA: ELEMENTO CENTRAL NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO.....	54
4.2 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA: REVISITANDO AS BASES CONCEITUAIS DA EPT.....	56
4.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA CONCEPÇÃO DE ENSINO: UM REFERENCIAL TEÓRICO PARA O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	60
5 INTERPRETANDO DADOS DA PESQUISA À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	65
5.1 FONTE DOCUMENTAL: PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DO IFPI E SUA CONCEPÇÃO DE ENSINO.....	65
5.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA ÓTICA DOS DOCENTES.....	87
6 PRODUTO EDUCACIONAL.....	111
6.1 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	112
6.2 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	114
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES.....	130
ANEXOS.....	135

1 INTRODUÇÃO

Existe no Brasil uma disputa política que envolve dois projetos de educação com interesses e públicos diferentes. As Reformas educacionais refletem esses interesses políticos, que visam manter a desigualdade na oferta do ensino e tem sido objeto de estudo por parte de professores e intelectuais que defendem uma educação ampla para todos. A Reforma do Ensino Médio, tema desta pesquisa, não se furta a esta disputa. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), como parte integrante do Ensino Médio, também sofreu influência da Reforma, tendo seus currículos integrados alterados para atender as demandas do Novo Ensino Médio (NEM).

Durante as leituras da bibliografia que fez parte do processo preparatório para o Exame Nacional de Acesso (ENA) ao PROFEPT, foi possível perceber através das falas dos autores, a existência de um debate que envolve disputas entre dois projetos de educação, um voltado para os jovens provenientes de classes sociais com pouco poder aquisitivo e cuja defesa é encabeçada por docentes dos próprios Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), tendo como base a Formação Humana Integral e outro que representa os interesses de grupos empresariais que buscam ditar os rumos da educação no Brasil conforme as demandas do mercado de trabalho.

Foi o contato com estes textos e seus respectivos autores que motivaram o interesse pelo tema da pesquisa. Percebeu-se que a educação vem sendo disputada no país e que em determinados momentos há confrontos diretos entre grupos que fazem essa disputa, como foi o caso da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Decreto nº 2.208/1997, dentre outros que serão abordados ao longo desta pesquisa. Todas estas políticas educacionais provocaram mudanças na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), causando inclusive distorções acerca do seu conceito e aplicação, onde muitas vezes prevaleceu um modelo que destoa de sua essência.

Ramos (2014) e Moura (2014) fazem um balanço das reformas educacionais no Brasil, retratando esse contexto de disputa por um projeto de educação que coloca em lados antagônicos públicos com interesses distintos, tendo de um lado professores que defendem um ensino integral para todos, onde aos alunos seja dada a

possibilidade de escolha entre seguir estudando ou ter uma profissão e do outro, um grupo que representa os interesses privatistas da educação e que defendem um ensino pragmático e fragmentado que prepara os alunos apenas para adentrarem ao mercado de trabalho, excluindo-os do acesso ao ensino superior.

A preocupação com a formação dos jovens egressos no Ensino Médio fundamenta o problema desta pesquisa. Pensar o tipo de ensino que se pretende ofertar com a Reforma do Ensino Médio e o impacto deste na trajetória acadêmica e profissional dos estudantes é a base que sustenta o problema desta pesquisa, que é o seguinte: Quais os impactos e consequências assistidas a partir da Reforma do Ensino Médio nas disciplinas de Ciências humanas entre professores que atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – Campus Parnaíba? As hipóteses traçadas a partir desta pergunta foram: A Reforma do Ensino Médio acentua as desigualdades educacionais; e a Reforma legitima a dicotomia entre a Formação Humana Integral e a Formação para o Mercado de Trabalho.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar os impactos e consequências assistidas a partir da Reforma do Ensino Médio nas disciplinas de Ciências humanas entre professores que atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – Campus Parnaíba.

Os objetivos específicos foram:

- Numa perspectiva histórica, identificar as mudanças ocorridas no ensino das Ciências humanas, a partir da Lei nº 13.415/2017;
- Verificar o currículo do Ensino Médio Integrado do IFPI - Campus Parnaíba, buscando a identificação de elementos que aproximam ou distanciam o ensino da Reforma do Ensino Médio;
- Apontar os impactos no trabalho docente de Ciências humanas no IFPI - Campus Parnaíba, com a Reforma do Ensino Médio nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia;
- Arrolar as consequências produzidas nos processos de ensino e aprendizagem com a implantação da Reforma do Ensino Médio sobre as disciplinas componentes das Ciências humanas;
- Desenvolver um PE do tipo Guia ilustrativo em formato de Memória fotográfica, a partir dos resultados da pesquisa;

Entender as disputas políticas em torno da educação é o primeiro passo para compreender o tipo de ensino que está sendo ofertado nas escolas públicas e privadas do país. Toda a minha¹ trajetória escolar foi em escola pública, pude sentir na prática as consequências de um sistema de ensino que reflete essas disputas. O confronto entre dois projetos de educação se reflete num ensino fragmentado, com professores admitidos via contrato temporário de trabalho, estrutura precária dos prédios escolares, falta de material, ausência de instalações que assegurem as condições mínimas de aprendizagem, descumprimento da meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE), que defende a ampliação dos investimentos na área e que sofreu um duro golpe com a aprovação em 2016 da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55², a PEC do Teto dos Gastos que limita o orçamento para a educação.

Todos esses elementos imbricados justificam a escolha pessoal do tema. O desmonte orquestrado da educação oferece migalhas aos estudantes e docentes. Enquanto professora da rede pública, sinto as consequências das reformas educacionais de cunho neoliberal e percebo a necessidade de usar a pesquisa como estratégia de fomentação do debate. É preciso envolver a sociedade nessa discussão. A Reforma foi aprovada sem ser discutida, sem que os atores envolvidos no processo entendessem como ela iria se delinear na prática. Com esta pesquisa, ofereço minha singela contribuição para a promoção de debates e discussões que possibilitem a compreensão dos meandros da Reforma, abrindo espaço onde todos possam analisar seus efeitos e serem capazes de avaliar por si próprios em que grau ela fortalece ou fragmenta o ensino.

Produções neste sentido vêm sendo publicadas, a exemplo da pesquisa documental realizada por Motta e Frigotto (2017), onde recolheram esforços nesta obra na tentativa de explicar os interesses ocultos da Reforma do Ensino Médio e sua relação com a PEC nº 55/2016. Mas é preciso articular teoria e prática, transformar os espaços de atuação do ensino em ciclos de debate, discutir os Projeto Pedagógicos

¹ Importante esclarecer que os dois primeiros parágrafos da justificativa foram escritos em primeira pessoa porque se trata do relato pessoal da mestrandia acerca dos motivos que a levaram à escolha do tema pesquisado.

² PEC nº 55 foi o nome atribuído à PEC nº 241 (Câmara) e à PEC nº 55 (Senado), que após aprovação pelo Congresso Nacional e sancionada pelo governo federal em dezembro de 2016, transformou-se em Emenda Constitucional nº 95 (EC). Ela congela os gastos em Saúde e Educação por vinte anos e se insere no ideal neoliberal, que tem como princípio básico a contenção dos gastos públicos, dentro do escopo da austeridade.

de Curso (PPCs) e o Currículo integrado da instituição para avaliar em qual medida a Reforma se faz presente e decidir sobre sua continuidade ou não.

Movimentos ligados à educação reivindicaram a Revogação imediata da Reforma do Ensino Médio. Diante da pressão, o governo federal abriu uma Consulta Pública para decidir os rumos da Política Nacional do Ensino Médio. Após o término da consulta, o executivo federal enviou para apreciação da Câmara dos deputados o PL nº 5230/2023, trazendo pontos de alteração da lei nº 13.415/2017 e acatando algumas das reivindicações de professores, estudantes e movimentos em defesa da educação, que participaram da consulta pública. Dentre as alterações estava o retorno da carga horária de 2400 horas para os conteúdos da Base Comum e a obrigatoriedade de todas as disciplinas. Mais uma vez as disputas internas pautaram a votação do PL, que recebeu alterações do relator, o deputado Mendonça Filho (União Brasil), o então Ministro da Educação do governo Temer, responsável pela implementação da Reforma do Ensino Médio.

Diante do impasse entre o PL apresentado pelo executivo e a proposta apresentada pelo relator, a votação que aconteceria em dezembro de 2023 foi adiada para após o retorno do recesso do fim de ano. Em março de 2024, a Câmara aprovou o PL nº 5.230 e o mesmo seguiu para análise e votação do senado. Após passar por alterações, o PL foi aprovado e retornou à Câmara para que pudessem confirmar ou retirar as mudanças implementadas pelo senado. Num ato de cunho golpista, denunciado pelos parlamentares que eram a favor da aprovação do texto na íntegra, confirmando as melhorias efetuadas pelos senadores, o presidente da casa impediu que os partidos orientassem suas bancadas, retirando a possibilidade do debate em torno do PL. Ao final, foi aprovado um texto que preservou parte dos elementos presentes na lei nº 13.415/2017, causando revolta entre os movimentos que reivindicavam a revogação da reforma.

A partir do que foi exposto, este trabalho oferece como contribuição social e acadêmica, bases para a promoção do debate em torno do tema, ao trazer para o centro das discussões, os conflitos inerentes ao projeto de educação que vem sendo desenhado historicamente nos bastidores da política nacional, e promove a relação dialética entre teoria e prática, entendendo que estando inseridos nesta realidade, é preciso assumir compromisso com uma educação transformadora que vai para além dos muros das escolas. É preciso defender uma educação pública de qualidade a exemplo do que afirmou Mészáros (2005), ao analisar o papel da escola como

reprodutora do capital e neste sentido assumir uma postura contra hegemônica de uma Educação para além do capital.

Em relação aos procedimentos, foi realizada uma pesquisa de campo e documental, de abordagem qualitativa e do tipo descritiva, onde os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas, tendo como participantes 03 docentes do IFPI - Campus Parnaíba, que atuam no Ensino Médio Integrado (EMI) nos cursos Técnico em Edificações, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Informática e Técnico em Análises Clínicas, nas disciplinas de História, Geografia e Sociologia. Foram realizadas também análises dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

No caso da análise documental, foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) do Ensino Médio Integrado do IFPI – Campus Parnaíba, correspondentes ao período atual da análise, ou seja, que encontram-se em vigor. A entrevista semiestruturada, foi realizada individualmente de duas formas: presencial, nas dependências do prédio do IFPI, após a assinatura do TCLE, e contou com perguntas abertas, possibilitando ao participante descrever de forma mais aprofundada sua percepção acerca do objeto investigado; e *on line*, através da plataforma *Google Meet*, para aqueles que não puderam comparecer pessoalmente.

As informações foram registradas em um gravador, com autorização prévia dos participantes, e posteriormente foram transcritas apenas para análise, não sendo veiculada nem exibida de forma pública. O procedimento teve duração de aproximadamente 40 minutos. Após esta etapa, a participação dos docentes na pesquisa ocorreu exclusivamente em ambiente virtual, para tanto, foi enviada uma cópia da versão preliminar do Produto Educacional (PE), desenvolvido ao longo da pesquisa, a saber, um Guia Ilustrativo em formato de Memória fotográfica, que foi avaliado pelos participantes via formulário eletrônico extraído do *Google Forms*.

O processo de elaboração do PE envolveu algumas etapas, que serão descritas nos parágrafos seguintes. A primeira delas foi o levantamento de suporte teórico que orientasse sua produção. Para atender as demandas desta etapa, foi necessário realizar uma ampla pesquisa no sentido de obter um acervo que representasse a compilação de um material significativo, capaz de subsidiar a elaboração do PE. Foram utilizadas como base teórica norteadora, produções acadêmicas como artigos, dissertações, cartilhas e outros PE sobre o tema da reforma. A respeito deste último, foram realizadas consultas no Observatório do

PROFEPT no sentido de obter contato com a produção de outros PE que pudessem servir de suporte para esta produção.

Após o levantamento do arcabouço teórico, a etapa seguinte foi recorrer às transcrições textuais das entrevistas para que pudessem ser identificadas as demandas dos participantes, de modo que o PE pudesse atender às suas expectativas e o material produzido pudesse ser utilizado em sala de aula, buscando produzir reflexões acerca da reforma.

A terceira etapa consistiu na busca de imagens que representassem a trajetória da Reforma do Ensino Médio, desde sua gênese com a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 até a aprovação do Projeto de Lei (PL) nº 5. 230/2023 convertido na lei nº14.945/2024, que define as política do novo ensino médio, após um amplo movimento de contestação à lei nº 13.415/2017, que estabeleceu a política nacional da última etapa da educação básica. Para o cumprimento desta etapa foi necessário fazer um levantamento de matérias publicadas em sites de cunho jornalístico, assim como em sites de movimentos em defesa do ensino médio de qualidade, a exemplo do Observatório do Ensino Médio e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Estes dois últimos acompanharam todo o percurso da reforma posicionando-se criticamente a respeito dela.

O uso da fotografia como fonte documental tem respaldo na historiografia atual, que considera como fonte histórica artefatos, imagens, monumentos, dentre outros objetos, superando o momento em que a história tinha apenas os registros escritos como documentos oficiais. Sobre a escolha da fotografia como instrumento base para a produção do PE, esta tem como referência o trabalho de Ciavatta (2009), que de forma brilhante recuperou a história de uma escola através da fotografia.

Usando os registros fotográficos, a autora observou a mobília, a organização da sala de aula e o modo como as carteiras estava dispostas, a vestimenta, a postura, dentre outros aspectos, para analisar a concepção de ensino da época investigada. A opção pela fotografia como base para a construção do PE buscou respeitar também o tempo disponível dos docentes para análise do mesmo, diante da sobrecarga exaustiva que estes profissionais possuem, portanto, a intenção foi oferecer uma material de fácil entendimento e que não sobrecarregassem ainda mais os professores.

Após a escolha das imagens, que foram salvas em arquivo pessoal da mestranda, a etapa seguinte foi a organização temporal das mesmas. Foi realizado

um cuidadoso trabalho de seleção, respeitando a ordem dos acontecimentos, onde cada imagem foi cronologicamente organizada e legendada. A produção de legendas visa ajudar os leitores a entenderem o momento capturado pela imagem/fotografia, trazendo seu contexto histórico.

Com as imagens salvas e legendadas, a etapa seguinte foi escolher a ferramenta para produção do PE. Neste sentido, optou-se pelo Canva, em sua versão gratuita. O site oferece uma variedade de formatos para a realização de apresentações. No intuito de atingir o objetivo esperado, a estética escolhida foi uma película, onde a história da reforma foi contada como se estivesse sendo projetada numa tela de cinema. O apelo visual é uma estratégia importante e busca prender a atenção dos leitores, que ao associarem imagem e texto, dão leveza à leitura.

Quanto à estrutura, o guia apresenta capa, ficha catalográfica, apresentação, percurso histórico da reforma e referências e anexos. Na apresentação é feita uma síntese da proposta, ressaltando a ideia contida no Guia Ilustrativo, seus objetivos e relevância enquanto material que poderá ser replicado e adaptado para outras realidades. A história e a memória da reforma do ensino médio é a etapa seguinte do PE, contada através de uma película que segue a ordem cronológica dos acontecimentos. Os anexos trazem sugestões de links que possibilitam o acesso a sites e documentários como forma de aprofundamento sobre o tema, além de trechos das falas dos participantes da pesquisa e um resumo da trajetória acadêmica e profissional dos principais autores que fundamentaram esta pesquisa e que são referência para o PROFEPT e para os Institutos Federais (IFs), no que diz respeito à organização do EMI.

O PE enfatiza momentos em que a disputa por um projeto de educação no país se converteu em reformas educacionais, mas não sem que antes houvesse mobilização de setores progressistas e Movimentos em defesa de uma educação humanística e emancipatória. O Guia conta a história e a memória da Reforma do Ensino Médio, desde sua gestação, com a MP nº 746/2016 e sua conversão na lei nº 13.415/2017, retrata os protestos dos Movimentos em defesa da educação pública de qualidade reivindicando a revogação desta lei, culminando com a aprovação do PL nº 5.230/2023, alterando o NEM.

Este trabalho está estruturado em sete capítulos para uma melhor compreensão e detalhamento das informações acerca de cada um dos componentes que dão corpo à pesquisa. O segundo capítulo é constituído pela Fundamentação

teórico-metodológica e traz o conjunto de autores que fundamentam toda a pesquisa a partir de suas concepções acerca do tema. Encontra-se dividido em duas seções secundárias: Base epistemológica da pesquisa e Base metodológica da pesquisa.

O terceiro capítulo encontra-se dividido em três seções secundárias e recupera a trajetória da EPT desde as sociedades primitivas e o modo como se davam as relações de trabalho e instrução até a sociedade contemporânea com o modo de produção capitalista, enfatizando momentos em que houveram acirramentos de disputas políticas em torno da aprovação das reformas educacionais, com destaque para a Reforma do Ensino Médio, que provocou mudanças consideráveis na educação profissional. Esta, fundamentalmente, tem sido objeto de disputa direta em todas as reformas. O texto situa essa modalidade de ensino no campo trabalho-educação. A terceira seção faz uma análise da Reforma do Ensino Médio, desde a aprovação da MP n. 746/2016 até a aprovação do PL n. 5.230/2023 convertido na lei nº 14.945/2024, que alterou o Novo Ensino Médio.

O quarto capítulo faz uma discussão acerca da indissociabilidade entre as categorias Currículo, Gestão Democrática e as Bases Conceituais da EPT em diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que é apresentada como base teórica para a construção do currículo do Ensino Médio Integrado, contrapondo-se ao pragmatismo da reforma.

O quinto capítulo traz os Resultados e Discussões, onde são apresentadas as análises dos dados obtidos através da pesquisa documental e das entrevistas. Foram utilizadas como base teórica norteadora da análise documental as seguintes categorias: Integração e Formação Humana Integral, Ramos (2008) e Ciavatta (2005); Politecnia, Saviani (2003); Ciência, Cultura e Trabalho como princípio educativo, Araujo e Frigotto (2015) e Ramos (2008); Pesquisa como princípio educativo Ramos (2014) e Brasil (2007),

O sexto capítulo trata do Produto Educacional (PE) e faz uma descrição detalhada acerca do processo de elaboração e avaliação do Guia ilustrativo digital em formato de Memória fotográfica, seguindo as recomendações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A história da Reforma do Ensino Médio, desde sua gênese com a MP nº 746/2016, é contada por meio de fotografias que retratam sua trajetória até a aprovação do PL nº 5.230/2023 convertido na lei nº 14.945/2024.

As considerações finais compõem o sétimo capítulo e trazem uma síntese do estudo e as inferências feitas a partir das análises realizadas, além de reflexões importantes acerca da reforma no contexto da EPT, suas implicações e o desafio de assumir uma postura crítica frente aos debates que colocam em disputas, projetos antagônicos de educação para o país e o compromisso com a defesa de uma educação pública de qualidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo serão apresentadas as bases teóricas e metodológicas da pesquisa, destacando autores que tratam de temas voltados para a Educação Profissional no contexto global e nacional. Foi dividido em duas seções intituladas: Base Epistemológica da pesquisa, trazendo autores que são referência em estudos no campo da educação, principalmente da EPT, por terem desenvolvido conceitos importantes, muitos deles utilizados como fundamentos na elaboração de currículos voltados para a formação humana integral; e Base Metodológica da pesquisa, abordando autores e seus conceitos sobre todas as etapas que compõem estudos desta natureza.

2.1 BASE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA

Conhecer os princípios que norteiam uma pesquisa e que conduzem o trabalho de um pesquisador/pesquisadora é fundamental para entender os pressupostos defendidos numa produção acadêmica, a ontologia³ determina todo o processo de escrita até o resultado final. Nesse sentido, torna-se necessário esclarecer a base teórica que orientou a construção do conhecimento presente neste trabalho. Analisar um objeto/fenômeno é algo complexo, que exige uma linha de pensamento como fio condutor desta análise. Assim, primando pela criticidade e pela busca de uma compreensão ampla do fenômeno investigado, optou-se pelo Materialismo Histórico-dialético (MHD) como o método mais eficaz para fundamentar a análise.

Dessa forma, é importante esclarecer o que é esse método e suas principais categorias. O MHD é um método de interpretação usado por Marx no século XIX para analisar a sociedade burguesa contemporânea de sua época. Colares e Lombardi (2021) apresentam o momento histórico que levou Marx e Engels à elaboração do que viria a ser esse método de análise da realidade concreta. Durante a revolução industrial, ambos observaram o modo de produção recém surgido com o advento do capitalismo e perceberam que os proletários produziam lucros exorbitantes, os quais

³ Referente à essência do ser, à visão de mundo que orienta o pesquisador/pesquisadora.

ficavam com a burguesia, enquanto os trabalhadores recebiam salários miseravelmente desproporcionais ao que produziam.

Por que o MHD recebeu esse nome? Segundo Colares e Lombardi (2021), Marx e Engels perceberam que o modo de produção (base material) determinava todo o funcionamento da sociedade, o surgimento das instituições e a manutenção da sociedade de classes, onde a classe trabalhadora produzia à exaustão e a classe detentora do capital apenas se beneficiava da exploração dos trabalhadores. Nesse sentido, Marx e Engels (2015), observaram que em cada sociedade existe um modo de produção e que o desenvolvimento das forças produtivas atende a cada um desses sistemas a partir das relações de produção, ou seja, a análises de Marx e Engels parte de uma materialidade, o MHD não é fruto de abstração, mas de uma observação da realidade concreta, contrapondo-se ao idealismo presente na análise dos filósofos da época acerca dos fenômenos investigados.

Entendendo que o MHD de Marx e Engels tem como ponto de partida a materialidade, qual o papel da história nesse método? De acordo com Coelho (2023), os fatos analisados são considerados dentro de um contexto histórico, ou seja, refletem uma conjuntura própria porque a história não é estática, mas encontra-se em constante transformação e o que é feito ao analisar um fenômeno/objeto é a captura do movimento real da história, portanto o conhecimento produzido é sempre passível de reelaboração a partir de investigações posteriores levando-se em conta o momento histórico em que é produzido.

Entendido o contexto histórico em que Marx e Engels elaboraram o MHD, torna-se necessário esclarecer o termo dialética, que junto à concepção de história (em movimento) e à base material (modo de produção) como elementos centrais de análise dos fenômenos, formam a tríade que deu nome a esse método. De acordo com Cavalcanti (2014), a dialética foi introduzida na filosofia por Heráclito⁴, mas coube a Marx e Engels a continuidade de seu uso a partir de uma análise que parte do concreto superando o idealismo de Hegel⁵.

⁴ De acordo com Galiuzzi e Sousa (2019), Heráclito foi o filósofo que usou de maneira mais radical o conceito de dialética como uma realidade em contradição e em constante transformação, onde as contradições assumem papéis inversos, ou seja, transformam-se naquilo que a priori representam oposição.

⁵ Segundo Galiuzzi e Sousa (2019), Hegel foi um filósofo para quem a dialética era entendida como síntese dos opostos restrita ao campo da consciência, do idealismo, sendo superado por Marx, para quem a dialética tem como base o materialismo.

Mas o que é a dialética? Para Galiazzi e Sousa (2019), a dialética recebeu inúmeras denominações ao longo do tempo no campo da filosofia, podendo ser definida etimologicamente como a arte de raciocinar. Muitos filósofos acrescentaram significados a este, sendo Heráclito aquele que utilizou a dialética considerando as contradições da realidade num processo de transformação, onde “os opostos transformam-se uns nos outros”

A dialética em Marx é o olhar em movimento que nas palavras de Cavalcanti (2014), apreende o objeto em sua totalidade, pois considera os contextos e dimensões em que ele está inserido e parte de uma realidade objetiva, concreta, material, sintetizada na Ideologia Alemã de Marx e Engels (2019) ao discorrerem sobre o idealismo dos filósofos da época, que tinham suas análises limitadas à consciência, diferentemente desses dois autores, que faziam suas análises a partir de um processo inverso em que partem do real em direção ao pensamento, fazendo em seguida a viagem de retorno.

Entendido o contexto histórico e semântico do MHD, serão apresentadas agora as principais categorias de análise desse método: totalidade, contradição práxis e movimento.

A totalidade, na definição de Cavalcanti (2014), é uma categoria em movimento e compreende que o objeto não está isolado, mas deve ser estudado considerando seus contextos, as relações entre suas partes e entre estas e o todo. Portanto, a totalidade não significa apenas a soma das partes, mas vai além, considera as partes e suas inter-relações, suas conexões. O objeto investigado é parte de uma totalidade e para atingir a sua totalidade, é preciso considerar o modo como ele se relaciona com outros fenômenos, suas contradições, confrontos e superação da realidade inicial para se atingir a realidade concreta, a totalidade.

A contradição é uma categoria que está presente em todo o pensamento de Marx, é através dela que surgem as mudanças, pois a contradição gera o movimento de superação da realidade anterior transformando-a numa nova realidade. De acordo com Manacorda (2011), a própria proposta de educação emancipadora marxiana surge num contexto contraditório de exploração dos trabalhadores nas fábricas, onde aproveitando-se das leis inglesas que defendiam a oferta de instrução às crianças filhas dos operários, Marx sugere que seja ofertado um tipo de ensino para além do adestramento técnico, necessário ao manuseio das máquinas, ou seja, no ambiente de trabalho explorado é o local onde surgiria o germe da educação emancipadora

preconizada por Marx, tendo como eixo central o desenvolvimento físico, intelectual e tecnológico.

A práxis compreende uma relação intrínseca entre teoria e prática. Segundo Kuenzer (2016), toda ação humana é orientada pelo pensamento, ou seja, exige reflexão teórica, da mesma forma que a prática fundamenta a teoria numa relação que põe as duas dimensões em movimento resultando numa transformação. Nesse sentido, a realidade é apreendida e elevada ao pensamento, passa por um processo analítico, produzindo o concreto pensado e retorna ao ponto de partida que agora transformado, é uma totalidade, uma síntese de múltiplas determinações.

O movimento é categoria central do processo dialético, no MHD nada é estanque ou tem um fim em si mesmo, tudo é movimento, as contradições possibilitam esse percurso de idas e vindas durante a análise do objeto: movimento da práxis entre teoria e prática; movimento da totalidade entre o objeto e suas inter-relações, movimento na contradição entre polos antagônicos de uma realidade; O movimento sugere que no MHD nada é estático, toda investigação retorna àquilo que seria o ponto de partida, mas que agora é uma totalidade resultante de uma análise que parte do empírico, elabora uma teoria e retorna ao concreto.

Compreendida as categorias de análise do MHD, é o momento de apresentar os principais autores que fundamentam esta pesquisa e suas concepções teóricas. Inicialmente será apresentada a base pedagógica que orienta toda a escrita deste trabalho, tanto em seu sentido amplo (global), quanto restrito (nacional). Toda pesquisa é conduzida por um tipo de conhecimento a respeito do qual o pesquisador/pesquisadora tem uma estreita relação de identificação, ou como melhor explica Peixoto (2013), não existe conhecimento neutro, pois quem produz o conhecimento está inserido numa realidade e portanto, absorve as contradições dela e da própria classe ao qual pertence. Isto posto, surge a seguinte pergunta: Qual a base pedagógica que fundamenta esta pesquisa? Para responder a esta pergunta é necessário dividir a resposta em duas partes: primeiro será apresentada a base geral (global) sob a qual se sustenta a base restrita (nacional).

Se o conhecimento que fundamenta a análise deste trabalho é o MHD, a base pedagógica não poderia ser diferente. Mas, além de elaborar um método de interpretação da realidade, Marx também elaborou uma pedagogia que servisse de base para o ensino da classe trabalhadora? Manacorda (2007), buscou nos textos de

Marx essa resposta e realizou um intenso estudo filológico⁶ que pudesse fornecer indícios de uma pedagogia marxiana.

O resultado desta busca foi a identificação de uma pedagogia marxiana estruturada em três eixos: físico, intelectual e tecnológico. De acordo com as informações obtidas por Manacorda (2007), as leis fabris da Inglaterra à época de Marx, obrigavam a instrução aos filhos dos operários, era um ensino voltado para a aquisição da técnica necessária ao manuseio das máquinas. Marx viu nessa contradição do modo de produção capitalista a oportunidade de fazer surgir o germe da educação do futuro, onde os filhos da classe trabalhadora recebessem uma formação omnilateral⁷ e obtivessem consciência da exploração ao qual eram submetidos.

O estudo realizado por Manacorda só foi possível graças a sua genialidade e intimidade linguística, sendo considerado um profundo conhecedor das línguas antigas (grego e latim). Ele próprio traduziu as obras de Marx selecionadas para análise, pois também dominava o alemão. Isso confere legitimidade aos seus escritos, evitando possíveis erros de tradução da obra marxiana por parte de autores marxistas. Moura, Filho e Silva (2015), reforçam a descoberta de Manacorda (2007) a respeito da concepção de ensino defendida por Marx, ao afirmarem que o filósofo havia mencionado na obra *Instruções, de 1866* o desejo de implantar uma formação geral para os trabalhadores, incluindo todas as dimensões da vida, de forma integral.

Se é a pedagogia marxiana a base geral que fundamenta esta proposta, qual a base local (nacional)? Em Saviani (2021), o autor faz um resgate histórico das principais tendências pedagógicas que influenciaram o ensino no Brasil, desde a chegada dos jesuítas (1549) até os anos 2000. Na obra, ele menciona o livro *Escola e democracia* (1983) como o marco que anuncia uma nova teoria pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), nome que recebeu posteriormente. É essa pedagogia de inspiração marxista que fundamenta em nível nacional esta pesquisa. Importante esclarecer que a PHC não é uma cópia ou transposição dos textos de Marx

⁶ Manacorda (2007) debruçou-se sobre a obra de Marx no intuito de evitar distorções acerca de seu pensamento, por isso realizou um estudo filológico, ou seja, foi diretamente nos textos de Marx e buscou identificar a existência de uma pedagogia marxiana. O estudo filológico foi realizado buscando-se evitar equívocos sobre o pensamento marxiano, o que era comum entre alguns marxistas que, ou não leram sua obra ou leram apenas versões marxistas distorcidas.

⁷ O termo omnilateral é usado por Marx para diferenciar uma concepção de ensino ampla que articula teoria e prática, buscando desenvolver todas as dimensões do ser humano, da formação unilateral caracterizada pela fragmentação do currículo, onde este é dividido entre formação manual e formação intelectual, cuja gênese se dá com o advento da indústria e a divisão social do trabalho. Este último era o ensino ofertado pelos burgueses aos filhos dos operários.

e Engels, pois estes autores não escreveram uma pedagogia própria, não estruturaram um método de ensino, mas apresentaram indícios daquilo que poderia vir a ser a educação da classe trabalhadora e a PHC é antes de tudo, uma concepção de ensino elaborada por Saviani, inspirada nas ideias de emancipação de Marx e Engels, mas com estrutura própria.

Até aqui a pedagogia marxiana (proposta de ensino para a classe trabalhadora) e a PHC (Pedagogia de inspiração marxista) apresentam-se como fundamentos norteadores desta produção. A PHC será abordada de forma mais aprofundada em capítulo específico sobre a elaboração de currículos para o EMI. Mas além dessas propostas de ensino, existem outras que também servem de base para fundamentar a ideia aqui defendida, conceitos essenciais quando se aborda a questão de um ensino que busca reduzir as desigualdades educacionais. No Brasil, vários intelectuais, atuam de forma direta na defesa de uma educação pública de qualidade, dentre os nomes mais atuantes, quatro são utilizados como referência neste trabalho: Ciavatta, Frigotto, Moura e Ramos.

Esses autores possuem uma longa trajetória de atuação na luta por uma educação baseada numa concepção ampla de ensino, tendo como foco a integração dos saberes, considerando formação geral (propedêutica) e formação específica (profissional) como indissociáveis. Além de escreverem sobre temas (conceitos e princípios) relacionados ao Ensino Médio Integrado (EMI), esses intelectuais participaram ativamente dos momentos em que a disputa entre o projeto de educação capitalista e o projeto de educação emancipadora colocou em polos antagônicos correlações de forças de ambos os campos, a exemplo da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) (2012).

Segundo Moura (2014), a aprovação das DCNEPTNM (2012) ocorreu em meio a uma disputa acirrada envolvendo o projeto de educação apresentado pelo presidente da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), Francisco Aparecido Cordão, que defendia interesses voltados para a rede privada de ensino com foco na Pedagogia das Competências e o projeto apresentado pelos professores/intelectuais aqui mencionados, voltado para a Formação Humana Integral. Ciavatta, Frigotto, Moura e Ramos são referência em estudos sobre a EPT e o EMI como alternativa de ensino aos estudantes trabalhadores, suas obras são discutidas em programas de mestrado com foco na EPT, a exemplo do PROFEPT.

Estiveram presente também nos debates que antecederam a provação da LDB nº 9.394/1996, que segundo Ramos (2014), foram marcados pela disputa entre dois projetos, um apresentado pelo deputado Octávio Elíseo, que incorporava as reivindicações dos educadores progressistas e outro apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, que saiu vitorioso e representou a derrota do avanço de uma proposta de educação integrada. A contribuição teórica e prática desses autores é significativa e de grande relevância para pesquisadores e professores que defendem uma concepção de ensino onde todos tenham acesso ao conhecimento de modo igualitário, sem distinção social.

Moura e Ramos contribuíram com produções como o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, Brasil (2007) onde desenvolveram com clareza as concepções e princípios do EMI, que servem de base para a construção dos currículos dos IFs. O documento sinaliza o posicionamento do MEC em relação ao retorno da possibilidade de integração entre o EM e a EP, prevista pelo decreto nº 5.154/2004. Atualmente, Ciavatta, Frigotto e Ramos fazem parte do Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, que desempenhou importante papel na luta pela revogação da Reforma do Ensino Médio, participando de mobilizações e assinando cartas de compromisso com uma nova política nacional de ensino médio que esteja voltada para a realidade dos estudantes brasileiros e possibilite a eles o direito de escolher entre seguir os estudos ou inserir-se no mundo do trabalho.

2.2 BASE METODOLÓGICA DA PESQUISA

O Percurso metodológico discorre sobre o modo como a pesquisa foi realizada, compreendendo várias etapas, que serão descritas a partir de agora. Tão importante quanto a descrição do caminho percorrido é a fundamentação metodológica, ou seja, a apresentação teórica (dos autores) que orienta as etapas da metodologia. É esse arcabouço teórico que será apresentado nos parágrafos seguintes.

Toda pesquisa possui uma base teórica, um paradigma que a subsidia, e para ser realizada recorre a uma metodologia, dando origem a uma combinação denominada referencial teórico-metodológico. Diferentemente das Ciências naturais, que tem um único paradigma, o positivismo, as Ciências humanas compreendem um pluralismo paradigmático advindo da impossibilidade de compreender a complexidade

humana a partir de um único método. Neste sentido, entendendo que há muitas possibilidades de conceber a relação sujeito-objeto, o paradigma definido pela pesquisa irá assumir a função de fio condutor desse processo. Este estudo está referenciado no paradigma dialético, que opondo-se à centralidade no objeto, própria do paradigma positivista, a análise aqui posta considera como sendo diacrônica e dialética a relação sujeito objeto (Severino, 2013).

Para Saccol (2009), a ontologia é um elemento de suma importância numa pesquisa, pois o modo como o mundo é vislumbrado pelo pesquisador/pesquisadora irá definir a escolha metodológica. A ontologia diz respeito ao modo como a realidade é percebida, à concepção de mundo do pesquisador/pesquisadora. Neste sentido, uma pesquisa deve prezar pela coerência entre ontologia, paradigma e método. A título de exemplificação, o paradigma positivista está estreitamente relacionado à pesquisa de cunho quantitativo, que prioriza a submissão dos fenômenos à testagem ou experimentos e considera que o conhecimento somente tem legitimidade quanto posto à prova.

Esta é uma pesquisa de natureza aplicada, sendo considerada uma prerrogativa do próprio programa de Pós-graduação, o PROFEPT, prevista no Art. 25, § 1º e § 2º do regulamento geral, ao mencionar a elaboração e aplicação de um PE no local da pesquisa. Segundo Silveira e Córdova (2009), pesquisas desta natureza produzem conhecimentos voltados para a solução de problemas específicos, situados em contextos locais.

Em relação à abordagem, esta pesquisa está situada no campo das pesquisas qualitativas. Pesquisas deste tipo consideram que a presença de elementos axiológicos do pesquisador estão presente em sua escrita, pois não há neutralidade naquele que escreve. Para Peixoto (2013), o pesquisador é alguém que está inserido em uma realidade social, política, econômica, cultural, ideológica e religiosa, ou seja, numa realidade pautada pela luta de classes e esta conjuntura irá refletir em sua pesquisa. Não existe produção neutra nas Ciências Sociais, pois o processo de produção do conhecimento está inserido numa realidade de classes antagônicas onde quem tem o poder econômico, também detém a hegemonia sobre a produção intelectual. Esta constatação anula a tese de neutralidade na pesquisa defendida pelo paradigma positivista.

Silveira e Córdova (2009), afirmam que pesquisadores adeptos da abordagem qualitativa rejeitam a tese de um método único, as ciências sociais necessitam de um

método específico que dê conta de sua demanda investigativa. O foco não é na quantificação dos resultados, mas na análise e explicação dos fenômenos dentro de um contexto social. Creswell (2007), ressalta dentre as características da pesquisa qualitativa, o contato pessoal entre pesquisador e participante, de modo que a percepção acerca deste seja mais facilmente capturada. Outra característica está no aspecto emergente da pesquisa qualitativa, onde mudanças podem ocorrer durante o processo de coleta de dados e o pesquisador poderá definir o melhor caminho para se chegar a respostas mais satisfatórias.

No que diz respeito aos objetivos desta pesquisa, estes estão centrados na descrição do fenômeno investigado, em outras palavras, é uma pesquisa de caráter descritivo. Segundo Gil (2017), pesquisas do tipo descritiva podem desenvolver estudos que objetivam identificar ou definir o tipo de relação existente entre variáveis.

A análise da qualidade de uma pesquisa considera todos os elementos aqui mencionados e descritos. Para Gil (2017), não existe uma classificação que comporte todos os elementos envolvidos numa pesquisa, pois são muitas as técnicas de coleta de dados e os cenários em que esta coleta pode acontecer, além das diversas abordagens teóricas. Neste sentido, considerando os elementos acima mencionados para efeito de delineamento, esta pesquisa adotou como procedimento a coleta de dados em ambiente natural, classificada como pesquisa de campo.

Segundo Gil (2002), o estudo de campo tem sua origem na Antropologia, estendendo-se para as demais áreas do conhecimento, e caracteriza-se pelo uso da técnica de observação a um determinado grupo ou comunidade, enquanto objeto de investigação, associando a esta técnica outras duas: a aplicação de entrevista com o intuito de captar a percepção dos participantes sobre a realidade/temática estudada e a análise documental que possibilite o conhecimento aprofundado sobre o objeto de estudo. Outra característica é a presença física do pesquisador no local da pesquisa, o que possibilita o contato direto com os participantes e a captura das respostas em um grau de maior confiabilidade.

Para auxiliar na coleta de dados, outro procedimento utilizado foi a pesquisa documental. De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental é feita mediante um número diversificado de fontes, que abrangem duas categorias: documentos de primeira mão e documentos de segunda mão. Estes se referem dentre outros, a documentos como relatórios de pesquisa e de empresas. Aqueles, referem-se aos documentos que ainda não passaram por análise, trazendo como exemplo, cartas

peçoais e diários, além de outros. As vantagens mencionadas pelo autor estão no fato desses materiais terem resistido ao tempo, tornando-se fontes sólidas de informação.

Em relação ao que pode ser considerado documento, o conceito desta categoria foi ampliado para além de textos escritos, podendo ser considerado como tal até mesmo um artefato histórico, dada sua importância para o estudo de uma sociedade antiga. Gil (2017), traz como definição desse campo de pesquisa, materiais que comportam fontes limitadas à organização interna e elaborados com finalidades diversas, a exemplo de documentos institucionais, pessoais, jurídicos e iconográficos.

A realidade concreta, local onde a pesquisa aconteceu, foi o (IFPI)⁸ - Campus Parnaíba. A escolha da instituição se deu pelo fato de a mestranda/pesquisadora ser aluna do PROFEPT ofertado por este Campus e em decorrência das discussões em sala de aula em torno da temática Gestão democrática, terem despertado seu interesse pelo conhecimento dos fundamentos que norteiam a concepção de ensino e o currículo do Instituto. Outro fator motivador está relacionado ao espaço geográfico, tendo em vista que a mestranda/pesquisadora reside nas proximidades do IFPI e reconhece a importância do local na formação de estudantes da comunidade e do próprio município.

De acordo com Oliveira (2013), a construção do prédio enquanto local físico destinado à educação profissional, data de dois mil e sete (2007), atendendo a uma política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), que buscava descentralizar o ensino profissionalizante a partir da criação de uma Unidade de Ensino Descentralizadora (UNED), como parte integrante do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-PI), que viria a se converter em um Campus do IFPI posteriormente.

Os participantes desta pesquisa foram docentes do IFPI-Campus Parnaíba, que atuam no Ensino Médio Integrado na área de Ciências humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). O EMI do IFPI conta com 09⁹ professores atuando

⁸ Link extraído do Relatório de Gestão Exercício: 2023 (IFPI, 2023). Nele, é possível visualizar o IFPI – Campus Parnaíba, localizando-o geográfica e espacialmente, além de acessar fotos internas do Instituto. https://earth.google.com/web/search/IFPI,+Campus+Parna%C3%ADBa/@-2.9468597,41.7311989,30.08152681a,1054.97793643d,35y,0h,0t,0r/data=CiwiJgokCdBQijCv-hvAEQCCzpxVDBzAGUYVUuUQDEXAIQ2QLJS8DkXAQgIIAUICCBKDJj_____8BEAA

⁹ A mestranda entrou em contato com o IFPI – Campus Parnaíba através de *e-mail* e solicitou o contato dos docentes. Prontamente obteve resposta do setor responsável. De posse dos *e-mails* dos professores, entrou em contato com os mesmos, recebendo retorno de apenas 02 deles. A primeira agendou a entrevista de imediato e a segunda esclareceu que estava de licença médica. Foi feita uma

nesta área, os quais receberam o convite para participarem da pesquisa e dentre estes, 03 deram retorno e confirmaram sua participação. A escolha destes profissionais se deu pelo fato deles estarem atuando diretamente em sala de aula nas disciplinas mais afetadas pela Reforma do Ensino Médio, o que possibilita a aplicação prática das alterações promovidas por ela, no ensino, e a percepção dos impactos e consequências da mesma.

Foi utilizado como critério de inclusão, docentes do IFPI-Campus Parnaíba, que atuam no Ensino Médio Integrado, na área de Ciências humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), cujas disciplinas tiveram sua carga horária reduzida pela reforma. A pesquisa teve como critério de exclusão dentre os docentes convidados, aqueles que foram admitidos via contrato temporário, tendo em vista que o estudo está centrado na Reforma do Ensino Médio, portanto, tem como prioridade docentes efetivos que fizeram parte do processo histórico da instituição e que acompanharam as mudanças implementadas pela reforma.

Os dados foram obtidos através da análise documental e de uma entrevista semiestruturada. No caso da análise documental, foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), do Ensino Médio Integrado do IFPI – Campus Parnaíba, correspondentes ao período atual da análise, ou seja, que encontram-se em vigor. A entrevista semiestruturada, foi realizada individualmente de duas formas: presencial e remota. A entrevista presencial aconteceu nas dependências do IFPI, após a leitura e assinatura do TCLE, e contou com perguntas abertas, possibilitando ao participante descrever de forma mais aprofundada sua percepção acerca do objeto investigado.

Diante da dificuldade dos docentes em realizar a entrevista presencialmente, foi oferecida como alternativa, a modalidade remota, através da plataforma *Google Meet*. Os participantes receberam uma versão digitalizada do TCLE e assinaram digitalmente via Plataforma gov.br. Um dos participantes solicitou o acesso antecipado

primeira tentativa através de *e-mail*. Diante da necessidade de aumentar o número de participantes da pesquisa, a mestranda fez uma segunda tentativa de acesso aos docentes, enviando mensagem via aplicativo de *whatsapp*, onde esclareceu a relevância da pesquisa e ressaltou a importância da participação dos mesmos. Alguns professores justificaram a impossibilidade de realizar a entrevista, pois encontravam-se de licença médica. Para facilitar o processo, a mestranda em diálogo com o orientador, considerou a possibilidade de realizar as entrevistas na modalidade remota e dessa forma, foi possível obter a confirmação de dois docentes, que concederam a entrevista através da plataforma *Google Meet*.

ao roteiro da entrevista semiestruturada e como forma de garantir que todos os direitos previstos pelo TCLE fossem assegurados, a cópia foi enviada virtualmente.

As informações foram registradas em um gravador, com autorização prévia dos participantes, e posteriormente foram transcritas apenas para análise, não sendo veiculada nem exibida de forma pública. O procedimento teve duração de aproximadamente 40 minutos. Após esta etapa, a participação dos docentes na pesquisa ocorreu exclusivamente em ambiente virtual. Foi enviada uma cópia da versão preliminar do Produto Educacional, desenvolvido ao longo da pesquisa, a saber, um Guia Ilustrativo em formato de Memória fotográfica, que foi avaliado pelos participantes via formulário eletrônico do *Google Forms*. Todo o processo de elaboração do PE foi descrito em tópico específico sobre ele

O método utilizado para análise dos dados foi a Análise de Conteúdo, comparando respostas e organizando-as em categorias de acordo com o grau de semelhança. O processo de categorização foi feito posteriormente ao contato com o conteúdo analisado (Bardin, 2011).

O método Análise de Conteúdo divide-se em três fases: Pré análise, onde ocorre a coleta de dados, Exploração do material/análises dos dados e Resultados e discussões dos dados. A primeira fase consiste na constituição do corpus de trabalho, ou seja, na seleção do material a ser analisado e segue algumas regras. A primeira é a regra da exaustividade, segundo a qual deve ser selecionado o máximo de documentos relacionados ao tema, excluindo o que não for necessário. A segunda regra diz respeito à Representatividade, definindo que a análise pode ser feita em uma amostra do material. A regra da Homogeneidade defende que os documentos devem obedecer a critérios precisos de escolha. A quarta e última regra é a da Pertinência. Por ela, os documentos precisam ser adequados quanto à fonte de informação e corresponderem ao objetivo geral. Nesta etapa ocorre também a leitura flutuante, onde o pesquisador obtém as primeiras impressões acerca do material.

A segunda fase, denominada Exploração do material, caracteriza-se por uma leitura aprofundada e atenciosa do material. São criadas as unidades de registros ou temas que servirão de base para a construção de categorias.

Resultados e discussões *dos dados* consistem na terceira fase. Nela, são feitos agrupamentos de recortes que vão ao encontro dos objetivos propostos. É importante a criação de marcadores para definir os títulos para as categorias. Estas seguem os critérios de homogeneidade, pertinência, objetividade, fidedignidade e produtividade.

Descrição e interpretação são feitas também nesta etapa. Para descrever é necessário abordar de forma detalhada os recortes detalhados. Para interpretar, é necessário voltar à fundamentação teórica empregada na pesquisa.

Nenhum estudo esgota o tema, que sempre poderá ter sua compreensão ampliada através de novas pesquisas. Esta é apenas uma das possibilidades de compreensão limitada a um contexto espacial e temporal.

3 HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA DIALÉTICA ENTRE O TEMPO E O ESPAÇO

3.1 A EPT NO CAMPO TRABALHO-EDUCAÇÃO: CONTEXTO GLOBAL

Falar de Educação Profissional significa antes de tudo retomar o contexto histórico em que se deu a divisão social do trabalho e em consequência desta, a divisão da educação a partir do antagonismo de classe. Saviani (2007) recupera esse processo ao abordar os modos de produção em todas as sociedades, desde as comunidades primitivas até a sociedade atual, com seu modo de produção capitalista.

No modo de produção comunal a apropriação dos meios de produção era coletiva e todos tinham acesso ao produto do trabalho. Com o surgimento da propriedade privada a sociedade também passa a ser dividida em classes: De um lado, a classe trabalhadora e de outro, a classe que vive do trabalho alheio. Essa divisão da sociedade em classes provocou uma ruptura entre trabalho e educação. Para a classe que trabalha, a educação continuou incidindo no próprio processo de trabalho, enquanto para a classe abastada, a educação ganhou o status de instituição, com um ensino voltado para a cultura, distanciando-se da concepção de ensino destinada aos trabalhadores (Saviani, 2007).

Essa ruptura entre trabalho e educação pode ser entendida como a gênese do que viria a ser durante a revolução industrial, a clássica dualidade do ensino, manifestado através de uma formação profissional e uma formação geral que preparava para o trabalho manual e para o trabalho intelectual respectivamente e que perdura na sociedade atual. Na sociedade medieval, a educação acontecia no espaço de trabalho, onde os jovens aprendizes adquiriam instrução observando o mestre de ofícios. Com o advento da maquinaria, as funções manuais são transferidas para a máquina e não há mais necessidade de qualificação específica. Fonte (2018, p. 13), vai resumir essa transferência de função na seguinte frase: "fragmento vivo de um mecanismo morto". Porém, com o advento da revolução industrial, novas funções surgem e a ruptura entre trabalho e educação passa a ser questionada. É nesse contexto que surgem os cursos profissionalizantes seguindo a lógica da divisão social do trabalho, com o intuito de qualificar seus funcionários para exercerem funções que exigiam um certo grau de conhecimento (Saviani, 2007).

Manacorda (1992), explica que com a evolução da revolução industrial, que transformou a ciência em tecnologia e incorporou máquinas na produção, tornou-se necessário a formação dos operários para que acompanhassem as mudanças tecnológicas e não houvesse necessidade de nova contratação de trabalhadores diante da possível defasagem dos atuais perante a operacionalização das máquinas.

Diante do exposto, foi possível perceber que a Educação profissional surge como uma necessidade estrita à produção. Era preciso qualificar os operários para exercerem funções advindas da era industrial. A relação trabalho-educação é indissociável e, portanto, faz-se necessário para entender o modo como a Educação profissional se processa atualmente, trazer o conceito de trabalho, tendo em vista sua relação histórica com a educação.

Noronha (2014), aborda a relação entre trabalho e educação a partir de uma perspectiva histórica, considerando esse viés como o único capaz de apontar historicamente como o trabalho foi perdendo seu sentido ontológico para tornar-se uma categoria de alienação humana, descartando a ideia de um processo natural. Saviani (2007) ao tratar do tema, corrobora Noronha (2014) ao apresentar os fundamentos ontológicos e históricos desta relação. Para ele, a essência do homem está no trabalho, pois para produzir sua existência é necessário transformar a natureza e ao modificá-la, modifica a si próprio, ou seja, ocorre um processo de formação do homem enquanto ser (ontológico) e continua se desenvolvendo ao longo do tempo (histórico).

Ao longo da história diferentes significados foram atribuídos a esta categoria. Na antiguidade clássica, o trabalho era indigno e, portanto, destinado aos escravos e “a instrução profissional é um fato ou dos plebeus ou dos escravos, gerido por seus patrões”. (Manacorda, 1992, p. 104). Isto confirma a relação histórica trabalho-educação e a preocupação com um tipo de ensino que favorecesse a economia.

Fonte (2018) traz que na filosofia antiga e medieval o trabalho é associado ao sofrimento e que o ócio era uma condição própria de quem tinha posses, da ala abastada da sociedade, que sendo detentora de escravos, não precisava recorrer ao esforço das atividades produtivas. Posteriormente com a mudança de regime de produção, houve uma inversão de valores no sentido atribuído ao trabalho, reconfigurando seu sentido nos moldes do que é empregado atualmente. O capitalismo, centrado na cumulação do lucro, condena o ócio e enaltece o trabalho.

É necessário, portanto, deixar claro o sentido do trabalho defendido por esta pesquisa. Manacorda (2007), apresenta dois conceitos marxianos a respeito do trabalho. Numa perspectiva capitalista, pautada na divisão social do trabalho, este é sinônimo de miséria absoluta, exploração da força de trabalho que desumaniza o ser humano e o reduz a um ser fragmentado, unilateral. Numa lógica de superação da propriedade privada dos meios de produção, o trabalho assumiria um sentido positivo, uma possibilidade de riqueza, a emancipação humana, onde o homem seria a finalidade da produção e não o instrumento de exploração para sua obtenção. É neste último sentido que se fundamenta este trabalho.

Considerando a Educação Profissional uma modalidade de ensino situada no campo Trabalho-Educação, as relações de trabalho e o modo de organização da produção irão ser determinantes no tipo de ensino que se pretende ofertar. De acordo com os estudos filológicos feitos por Manacorda (2007), Marx analisou a realidade dos trabalhadores de sua época e vislumbrou naquela situação o germe de um tipo de ensino que ele denominou de omnilateral, onde os filhos dos operários tivessem acesso a um ensino que desenvolvesse todas as dimensões do ser humano, sendo constituído pela tríade educação intelectual, física e tecnológica. A união entre ensino e instrução já existia, mas Marx inaugura uma nova concepção ao propor uma formação que transcenda o aspecto profissional, superando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual.

É nesse ponto que se situa a Educação Profissional no contexto atual. Formar para o mercado de trabalho ou para o mundo do trabalho? Ciavatta (2023), estabelece a diferença entre os dois termos, que comumente são empregados equivocadamente como sinônimos. No campo da Educação Profissional e Tecnológica, formar para o mercado de trabalho significa atender às demandas do capitalismo, visando o fortalecimento da acumulação do capital. Formar para o mundo do trabalho é ir além de uma formação técnica, seguindo a perspectiva defendida por Marx, é possibilitar o acesso ao conhecimento amplo acumulado historicamente pela humanidade.

Nesse sentido, Ciavatta (2023), revisita a Teoria da Dependência para esclarecer como a Educação Profissional adquire concepção distinta de acordo com a posição em que o país se localiza dentro da teoria. Os países dependentes, a exemplo do Brasil, tem a sua soberania ameaçada pelos países da centralidade do capital. Os primeiros funcionam como fornecimento de mão de obra barata na produção, através da exploração de sua força de trabalho condicionada a baixos

salários, recebendo uma formação limitada a trabalhos manuais, enquanto os segundos dispõem de uma formação profissional que possibilita o conhecimento tecnológico e o desenvolvimento de pesquisas.

Nessa relação Trabalho-Educação, a Educação Profissional defendida neste trabalho está em consonância com a concepção de ensino preconizada por Marx, que rompe com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, unindo essas categorias dentro de uma concepção de ensino omnilateral, possibilitando aos alunos uma formação nas diversas áreas, o ensino de cultura, das artes, da técnica mas também da tecnologia, superando o ensino atual que limita a educação profissional à aquisição de uma técnica voltada para o aumento da produção.

3.2 CONTEXTO NACIONAL DA EPT: DA POLÍTICA ASSISTENCIALISTA AO SETOR PRODUTIVO

A educação no Brasil, desde sua concepção, é associada ao desenvolvimento econômico, vista como fator determinante na geração de emprego. A Teoria do Capital Humano (TCH), difundiu o pensamento de que era preciso elevar a escolaridade para conseguir uma vaga no mercado de trabalho. Parece uma proposição aceitável, não fosse seu caráter essencialmente interessado em justificar o desemprego projetado pelo capital. A educação era, portanto, a panaceia e o esforço individual seriam suficientes para driblar a falta de emprego, desresponsabilizando o Estado de sua função garantidora de condições básicas da existência (Ramos, 2014).

A Educação Profissional, embora tenha em sua gênese o caráter assistencialista, quando em 1809 D. João criou o Colégio das Fábricas, instituição voltada para a oferta de cursos destinados às pessoas em situação de vulnerabilidade e de caráter higienista, um século depois essa modalidade de ensino adquiriu contornos econômicos, tornando-se parte de uma política voltada para atender as demandas do setor produtivo, criando-se em 1909 a Escola de Aprendizes Artífices com o intuito de oferecer a técnica necessária para alavancar a indústria do setor agroindustrial (Ramos, 2014).

Nesse contexto, é preciso entender os sentidos atribuídos à Educação Profissional e o motivo pelo qual ela se tornou objeto de disputa toda vez que um projeto de educação voltado para a Formação Humana Integral foi posto em votação no Congresso Nacional. A Educação Profissional em seu sentido amplo significa um

ensino que integre todas as dimensões do ser humano e tenha como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (Moura, 2014).

No entanto, para atender as demandas do mercado de trabalho, representantes dos setores empresariais que compõem Conselhos dentro do Ministério da Educação e Cultura (MEC), os chamados intelectuais orgânicos¹⁰, apresentam propostas de políticas educacionais que colidem com esse sentido omnilateral da Educação Profissional, situando-a como um ensino meramente voltado para a aquisição da técnica necessária à realização de trabalhos manuais, que ignora os conhecimentos científicos e tecnológicos, portanto, um ensino marcado pela separação entre execução e concepção ou entre o saber e o fazer (Moura, 2014).

As duas concepções de Educação Profissional, uma voltada para o mercado de trabalho e outra voltada para a Formação Humana Integral estiveram presentes em todas as propostas de políticas educacionais que organizaram a educação no Brasil. A primeira reduz a formação às demandas do capital, enquanto a segunda forma indivíduos em todas as suas dimensões para atuarem no mundo do trabalho (Moura, 2014). A separação entre ensino propedêutico e Educação Profissional representava a dualidade na educação, manifestada através do ensino propedêutico, que preparava os filhos da elite para serem dirigentes e o ensino profissional voltado para a classe menos favorecida. A primeira LDB aprovada em 1961 através da Lei nº 4.024 tornou equivalente a Educação Profissional e o Ensino Médio (Ramos, 2014).

Em 1971 uma reforma educacional promovida pela Lei nº 5.692 tornou compulsória a profissionalização do 2º grau, rompendo com a dicotomia ensino médio e educação profissional. Nesse período, o governo brasileiro atendendo à solicitação do Banco Mundial, promove a formação técnica dos estudantes de nível médio com o intuito de preparar mão de obra para o setor de produção fordista (Dutra, 2022).

A profissionalização compulsória do Ensino Médio foi extinta pela Lei nº 7.044/82, pondo fim àquela que foi a primeira tentativa de ruptura da dualidade do ensino, mesmo que na prática a Educação Profissional estivesse voltada apenas para a aquisição da técnica necessária às demandas do capital produtivo. A discussão em

¹⁰ Intelectual orgânico é um termo gramsciano, usado pelos professores progressistas que defendiam um projeto de educação voltado para a classe trabalhadora durante as discussões sobre o texto da nova LDB, que seria votado pelo Congresso. Os professores se referiam ao relator do projeto que representava interesses privados, ou seja, da classe dominante, como sendo um intelectual orgânico, aquele que representa as ideias de uma categoria ou classe, divergindo do projeto apresentado pelos representantes da classe trabalhadora.

torno da Educação Profissional em seu sentido amplo, como Formação Humana Integral, veio anos depois quando da aprovação da nova LDB. Após o fim da ditadura civil-militar, uma nova Constituição foi aprovada, abrindo espaço para discussões em torno da reestruturação da educação, o que possibilitou o surgimento de debates em torno de um novo texto da LDB que fosse condizente com o proposto pela Carta Constitucional. Nesse momento, grupos com interesses distintos disputam concepções diferentes de educação (Ramos, 2014).

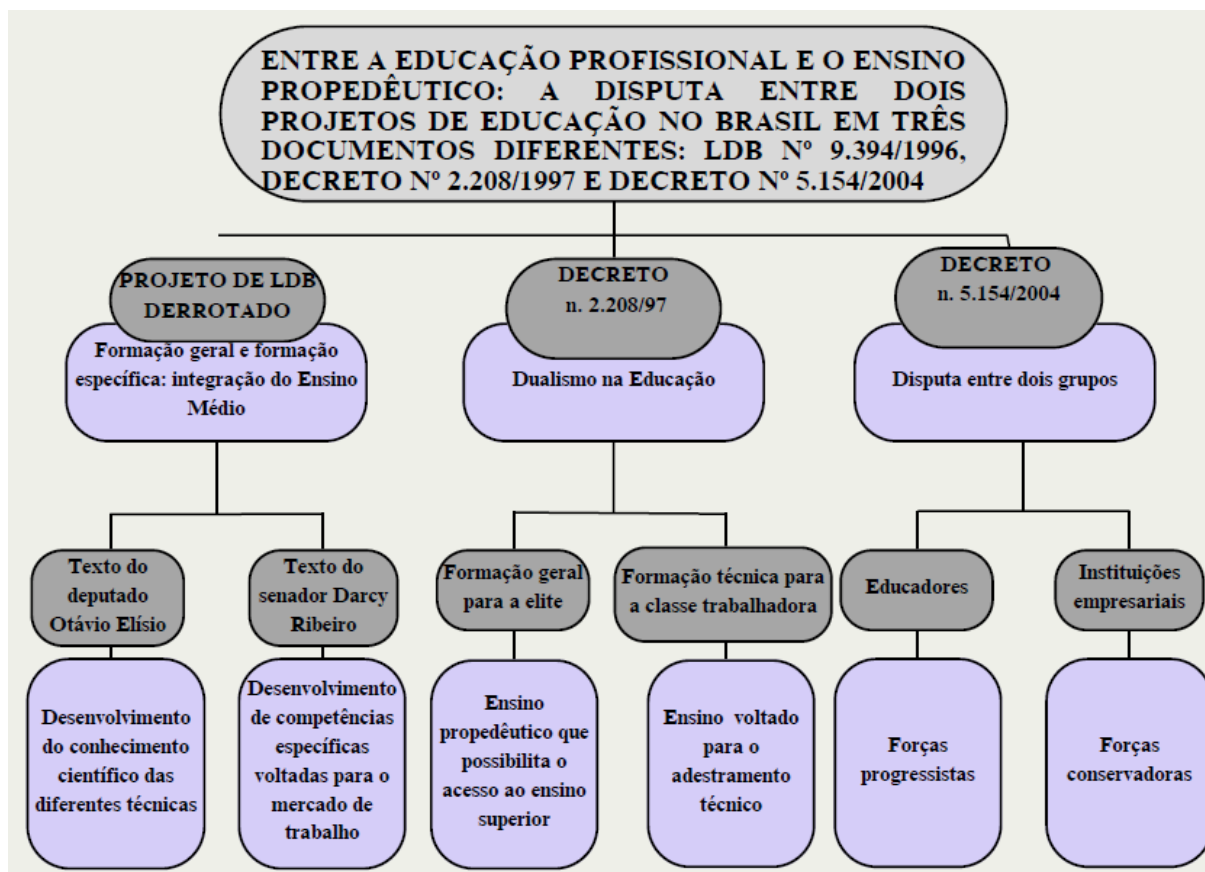
O caminho percorrido até a aprovação do documento foi marcado por confrontos entre dois grupos. De um lado, os professores progressistas que defendiam a ideia de um Ensino Médio pautado na relação entre Trabalho e Educação, tendo o primeiro como princípio educativo. Neste sentido, o ensino médio deveria propiciar o conhecimento dos fundamentos científicos, da tecnologia envolvida na produção e não apenas a técnica esvaziada de teoria. A essa compreensão de ensino, deu-se o nome de Politecnia, entendido aqui não como um conjunto de técnicas, mas como um conhecimento tecnológico que envolve o processo de produção. Do outro lado, a proposta do governo que pautava a educação profissional como uma formação desvinculada do ensino médio, compreendida como uma alternativa ao ensino superior, enfatizando o adestramento para a aquisição de determinadas técnicas, saiu vitoriosa (Ramos, 2014).

A nova LDB, por seu caráter frágil, abriu espaço para a aprovação da Reforma da educação profissional regulamentada pelo Decreto nº 2.208/97. O ensino médio deixou de ser profissionalizante e o ensino técnico passou a ser ofertado de forma concomitante e subsequente. O Decreto alterou o art. 36 da LDB, que se abria para a possibilidade de formação profissional durante o ensino médio desde que atendida a formação geral do educando. Era a oficialização da separação entre ensino médio e educação profissional (Ramos, 2014).

Nos anos seguintes, com a mudança de governo, abriu-se espaço para debates em torno da revogação do Decreto nº 2.208/97, o que aconteceu no dia 23 de julho de 2004. Um novo decreto foi aprovado restaurando a articulação entre ensino médio e educação profissional. O Decreto nº 5.154/2004 manteve as modalidades concomitante e subsequente, mas recuperou a possibilidade de integração entre ambos, o que foi uma conquista, porém, seguida de luta mais adiante quando da discussão em torno da aprovação das Diretrizes que o regulamentou (Ramos, 2014).

O organograma abaixo, representa os grupos envolvidos na disputa em torno de qual projeto de educação seria aprovado e estabeleceria os rumos da educação no Brasil.

Figura 1 - Projetos de educação em disputa no Brasil entre 1996 e 2004



Fonte: Autoria própria, 2025.

Como foi visto ao longo desta seção, a educação profissional é objeto de longas disputas que ainda se fazem presentes no atual cenário das políticas educacionais. O organograma acima demonstra como a dualidade no ensino esteve presente em documentos que definem e regulamentam o ensino no Brasil. A Reforma do Ensino Médio aprovada através da Lei nº 13.415/2017 trouxe alterações no currículo da educação profissional, levando professores e Movimentos em defesa da educação pública a se organizarem em torno do pedido de revogação da mesma. Os desdobramentos deste processo é o assunto a ser debatido na seção seguinte.

3.3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS DESDOBRAMENTOS: DA LEI Nº 13.415/2017 À LEI Nº 14.945/2024

Motta e Frigotto (2017) afirmam que há uma estreita relação entre Reforma do Ensino Médio e a PEC nº 55. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2021) complementa que, em outras palavras, a Reforma atende a uma política de austeridade orientada aos países de capitalismo dependente, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e outros organismos internacionais. Isto porque ao contraírem empréstimos junto a este órgão, os países se comprometem a cumprirem cláusulas voltadas para a contenção de investimentos públicos, afetando drasticamente o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação.

Na análise de Lima e Maciel (2018), a redução dos gastos do Estado fazem parte da política definida no Consenso de Washington, nos anos 1990, perpetuando o modelo neoliberal e estabelecendo as bases do Estado mínimo, que prevê cortes de gastos comprometendo a garantia dos direitos sociais, incluindo o direito constitucional à educação. Neste sentido, há uma estreita relação entre a MP nº 746/2016 e as medidas restritivas dos gastos primários.

É nesse contexto de austeridade que o governo Temer aprova a MP nº 746/2016 posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, promovendo uma ampla Reforma no Ensino Médio. A reação dos estudantes foi imediata e o país acompanhou o Movimento que entrou para a história como Ocupa Escola. Alunos de vários estados do Brasil, revoltados com a MP nº 746, iniciaram a ocupação de diversas escolas. De acordo com Ribeiro e Pulino (2019), O movimento cresceu rapidamente, chegando a ocupar somente no estado do Paraná, local onde teve início as ocupações, mais de 800 escolas. A UBES aderiu às ocupações através do movimento Primavera Secundarista.

Além da UBES, os estudantes receberam apoio de entidades ligadas à defesa de uma educação de qualidade e de professores comprometidos com um ensino voltado para a redução das desigualdades educacionais. Em nota¹¹, professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), manifestaram repúdio à MP nº 746/2016. Durante as ocupações, ocorreu a morte de um estudante nas dependências de uma das escolas ocupadas no estado do Paraná, gerando comoção e revolta entre eles, que consideraram o Estado omissor e responsável pela situação, já que tudo poderia ter sido evitado se a MP não tivesse sido aprovada e as

¹¹ Link da nota publicada pelos professores da FEUSP em repúdio à MP nº 746/2016: <https://www4.fe.usp.br/nota-de-repudio-a-medida-provisoria-746>

escolas ocupadas. A estudante Ana Júlia Ribeiro¹² realizou um discurso antológico na Câmara de Curitiba, ao afirmar que as mãos dos parlamentares estavam sujas de sangue.

O livro *Ocupar e Resistir, memória de ocupação – Paraná 2016*, organizado por Prates *et al* (2017), traz um resumo das ocupações ocorridas no Paraná e dá uma dimensão do que foi o movimento Ocupa Escola em todo o país. A obra reúne depoimentos, imagens, relatos dos principais acontecimentos e rotina diária dos estudantes durante as ocupações, configurando-se como uma fonte considerável de informações para quem busca estudar este que foi o maior ato de coragem dos estudantes no Brasil.

Segundo Coutinho e Poli (2019), durante a ocupação os estudantes realizaram uma série de atividades culturais e mantiveram uma política interna de organização e distribuição de tarefas, demonstrando um grau significativo de consciência em relação ao papel que estavam desempenhando naquele momento, existia uma preocupação em garantir o funcionamento adequado do espaço ocupado.

A principal crítica se concentrava na proposta de ensino médio em tempo integral. Os críticos da MP e posteriormente da Reforma, apontavam que as escolas não teriam condições estruturais nem profissionais suficientes para implantarem esse tipo de ensino. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado através da lei nº 13.005/2014 com vigência de dez anos (2014-2024), estabelece em sua meta 6 a oferta da educação em tempo integral. No entanto, define estratégias de implementação desta modalidade de ensino, diferentemente da MP nº 746/2016, que resumiu a educação integral a uma reorganização curricular, desconsiderando a necessidade de adaptação progressiva e estrutural das escolas. De acordo com a estratégia 6.3 do PNE, as escolas deveriam passar por uma reestruturação de modo a garantir que a ampliação da carga horária encontrasse condições reais de implementação, conforme explicitado no texto abaixo:

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; (Brasil, 2014, p. 14).

¹² Ana Júlia Ribeiro era estudante secundarista em 2016 e participou do Movimento de Ocupação das escolas no estado do Paraná. Atualmente é deputada estadual pelo mesmo estado.

Percebe-se neste trecho do documento que há uma preocupação em preparar as escolas para a ampliação da carga horária. Não é um ato impositivo, como o que ocorreu através da MP nº 745/2016, que tem caráter de urgência e ignora a realidade material, financeira e de pessoal (profissionais em número insuficiente e sem a devida formação) das escolas, mas o resultado de um longo planejamento, tendo em vista que de acordo com a análise feita pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2024), no documento “10 anos do plano nacional de educação: análise final da execução dos artigos, metas e estratégias da lei 13.005/2014”, o PNE é um documento previsto no artigo 214 da Constituição Federal (CF) de 1988 e construído de forma democrática, com a participação de entidades da sociedade civil.

Durante o processo de construção do novo PNE 2014-2024, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação realizou debates em vários estados do país e participou da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (2010), evento onde foi elaborado um documento que serviria de base para a elaboração do novo PNE pelo executivo. Portanto, diferentemente da MP nº 746/2016, o PNE, consiste numa elaboração coletiva, amparada em debates que pudessem orientar políticas desta natureza, é uma ideia pautada na elaboração de estratégias possíveis de serem realizadas e apontando a origem dos recursos destinados à ampliação da oferta da educação em tempo integral, o que é claramente explicitado na meta 20 do PNE, conforme trecho abaixo:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (Brasil, 2014, p. 70).

Fazendo um comparativo entre este trecho do PNE e o texto da MP nº 746/2016, o primeiro demonstra preocupação com o financiamento das mudanças propostas para a educação em tempo integral, enquanto a segunda, por seu caráter autoritário e abusivo, não apresentou mecanismos de implementação, nem respeitou o currículo em andamento, já que tem efeito imediato, provocando o que Lima e Maciel (2018) chamam de “corrosão do direito à educação”, através do esvaziamento do currículo. A MP foi considerada arbitrária pelo próprio Superior Tribunal Federal (STF), por ser antidemocrática, além de não ter sido fruto de debates com a sociedade civil.

Outro ponto de contestação dos estudantes do Movimento Ocupa Escola foi a retirada da obrigatoriedade de disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas

e Linguagens (Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física), em detrimento da obrigatoriedade das disciplinas Língua portuguesa, matemática e Língua Inglesa, causando descontentamento dos docentes que atuam nestes componentes curriculares e que tiverem suas cargas horárias reduzidas, tendo que assumirem disciplinas criadas pela reforma sem nenhuma base teórica. A redação dos parágrafos §8º e §9º do artigo 36 da MP nº 746/2016 traz a seguinte escrita:

§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio (Brasil, 2016, p.2).

A redação mostra que apenas três disciplinas são obrigatórias para o ensino médio, sendo que apenas Língua portuguesa e matemática serão ofertadas durante os três anos que compõem esta etapa da educação básica. Aqui cabe uma reflexão: Por que apenas estas disciplinas deverão estar presentes de forma obrigatória nos três anos que compõem o ensino médio? A resposta envolve uma ampla discussão em torno do tipo de aluno que se pretende formar: para o mercado de trabalho ou para o mundo do trabalho?

As expressões, embora confundidas e muitas vezes usadas equivocadamente como sinônimas, possuem significados bem diferentes. A primeira seção deste capítulo fez uma discussão em torno do uso dos termos, portanto apenas retomando a explicação para efeito de entendimento, Ciavatta (2023) associa a formação para o mercado de trabalho a um tipo de ensino voltado par as demandas do capitalismo, onde o currículo é pautado em competências específicas necessárias à aquisição da técnica, enquanto a formação para o mundo do trabalho implica um tipo de ensino onde o currículo seja pautado pela formação humana integral, concebendo o conhecimento a partir de uma acumulação histórica, desenvolvendo todas dimensões do ser humano, possibilitando a construção do pensamento crítico e o acesso ao ensino superior.

A formação dos estudantes (futuros trabalhadores do país), envolve uma longa disputa em torno de dois projetos de educação, onde os princípios defendidos pelo projeto vencedor, se materializaram nos documentos/leis/diretrizes que orientam e normatizam o ensino no Brasil. É o caso da Reforma do Ensino Médio, que ao sair vitoriosa na disputa, impôs um modelo de currículo voltado para o desenvolvimento de competências necessárias para a inserção no mercado de trabalho. Isto justificaria

a retirada da obrigatoriedade de disciplinas voltadas à formação do pensamento crítico, pois segundo a análise de Ferretti (2018), disciplinas como Língua portuguesa e Matemática estão mais alinhadas aos interesses econômicos e às avaliações em larga escala, ou seja, a reforma tem como base um ensino utilitarista, instrumental e prático, desprovido da preocupação de formar sujeitos críticos, o importante é melhorar os índices das avaliações padronizadas.

Nesse sentido, a análise de Ferretti (2018), situa o interesse econômico como o motivo pelo qual apenas as disciplinas de Língua portuguesa e Matemática tornaram-se obrigatórias a partir da reforma. Foi um alinhamento à oferta do itinerário formativo de Formação Técnica e Profissional. Dito de forma mais clara: Este itinerário está alinhado com o desenvolvimento de práticas voltadas para o mercado de trabalho, ou seja, não tem relação com o desenvolvimento do pensamento crítico, daí a retirada de disciplinas que se situam neste campo e a prioridade às disciplinas de Língua portuguesa e Matemática por serem fundamentais no desenvolvimento de competências voltadas ao trabalho prático e que são cobradas em avaliações de larga escala, pelo fato destas refletirem interesses também utilitaristas/pragmáticos.

A quem interessa destruir a construção do pensamento crítico fundamentado na práxis? Por que estudar as disciplinas das Ciências humanas? Qual sua utilidade? Perguntas como estas abrem espaço para um debate que vai para além da Reforma do Ensino Médio. Esta é apenas uma parte, uma das mediações que compõem o todo, a totalidade de um sistema que tenta impedir a todo custo o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento. A visão pragmatista/utilitarista presente na reforma, ao considerar como disciplinas obrigatórias apenas Língua portuguesa, matemática e Língua estrangeira, revelam a intenção de um projeto de educação que visa formar trabalhadores com o mínimo de criticidade, apenas aptos a operar de forma técnica funções manuais que possuem como pré-requisitos noções mínimas de leitura e contagem. Para Kuenzer (2016), esse tipo de conhecimento se caracteriza por um recuo da teoria ao privilegiar apenas a prática em sua construção.

Queler (2016) recupera em determinados momentos da história a relação entre conhecimento e ganho material. Sua crítica está centrada no neoliberalismo, que se vê ameaçado diante do conhecimento produzido pelas ciências humanas, ao desafiar a principal lei do mercado, que é o lucro. Esse tipo de conhecimento consegue ser pulverizado sem perdas, porque beneficia quem ensina e quem aprende, ou seja, põe

em xeque a tese neoliberal de que a riqueza necessariamente pertence a uma classe, aquela que tem o mérito, e a outra, resta as migalhas fruto de seu pouco esforço.

Ao discutir sobre o corte de verbas destinadas à educação na Europa, Queler (2016), fez um comparativo com a situação do Brasil no momento em que escreve e aponta para um processo que também vem ocorrendo no país, que é a falta de investimento na pesquisa e no ensino, privando os professores de desenvolverem essas funções de forma aprofundada. Ressalta ainda a importância do conhecimento desinteressado na construção de ideias humanísticas, essenciais numa sociedade democrática.

Uma análise materialista e dialética da história, pode responder de forma consistente a pergunta que deu origem a esta discussão: A quem interessa destruir a construção do pensamento crítico fundamentado na práxis? A ideia de que o conhecimento legítimo seria aquele proveniente das Ciências naturais/exatas e que as Ciências humanas não teriam tanta relevância na formação do ser humano enquanto futuro adulto trabalhador, tem sua base no modo de produção capitalista. Para Peixoto (2013, p. 120), “a produção do conhecimento expressa no plano das ideias o embate travado no âmbito das relações de produção”

Isto significa que o conhecimento considerado útil para o trabalhador é aquele que fornece a capacidade mínima de letramento e compreensão básica dos números, necessários à execução de sua função. Não interessa aos donos dos meios de produção, uma formação centrada no desenvolvimento do pensamento crítico, daí o desprezo pelas Ciências humanas.

O terceiro ponto de conflito da MP nº 746/2016 é o notório saber. De acordo com a LDB, a função docente só poderia ser exercida mediante formação acadêmica. A lei nº 13.415/2017 alterou o artigo 61 da LDB, ampliando o conceito de profissionais da educação, que passou a considerar o notório saber como critério para atuar no Itinerário V voltado para a formação técnica e profissional. A redação do Inciso IV, artigo 61 da LDB passou a ser redigida da seguinte forma:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Brasil, 2017, p.49).

Como se vê, há uma clara relação entre o notório saber e a oferta do itinerário de formação técnica e profissional. A retirada da obrigatoriedade da formação docente

buscava atender a este itinerário. É possível perceber um alinhamento da reforma aos interesses econômicos. A maior parte das escolas do país não dispõem de condições estruturais para oferecer mais de um Itinerário Formativo, restando a opção de recorrer a parcerias com instituições privadas de ensino que ofertassem o quinto itinerário. Desta forma ocorria uma transferência de recursos públicos para a iniciativa privada sob o pretexto de cumprir com os requisitos da reforma. Esta alternativa além de tirar a responsabilidade do Estado para com a contratação de professores com formação específica, pois bastava o notório saber, beneficiou empresários da educação, que poderiam vender seus serviços e lucrar com a privatização do ensino.

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio se posicionou contra a reforma alegando que ela fere os princípios constitucionais que asseguram a formação plena do educando. Sob a justificativa de que era grande o número de disciplinas, estas foram agrupadas em áreas do conhecimento e Itinerários Formativos, deixando a cargo da escola a responsabilidade pela escolha de qual ou quais poderia ofertar. O texto da Reforma além de reduzir a Educação Profissional a um itinerário formativo, não exige formação dos docentes que atuam na área, bastando a aquisição de um “notório saber”. A reforma reduziu os problemas pertinentes ao Ensino Médio a uma questão curricular, desconsiderando a necessidade de investimentos na educação e de uma política consistente de valorização dos professores que ofereça salários e condições dignas de trabalho (Dutra, 2018).

O objetivo das reformas educacionais é manter o controle dos conteúdos, através de currículos que assegurem uma formação voltada para o mercado de trabalho e atendam a um padrão de avaliação em larga escala. Os conteúdos são definidos de acordo com o que é cobrado pelos Programas de avaliação. Não é por acaso que disciplinas que compreendem leitura e conhecimento de números ganham um tratamento diferenciado com carga horária acima das demais, pois são estes os conhecimentos necessários para a realização de atividades básicas no mercado (Freitas, 2014).

Durante as discussões em torno da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surge o Movimento pela Base, composto por um conglomerado de empresários, fundações e institutos, representantes do setor privado (Zank; Malanchen, 2020). Se a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), já asseguravam uma base comum para os diferentes níveis de ensino, qual o sentido de

uma mobilização em torno de uma nova base? Saviani (2020), traz como resposta a preocupação em atender as demandas relacionadas aos testes globais inspirados na política educacional dos Estados Unidos. Assim, o Movimento pela Base se intitula como uma organização não governamental cuja missão é auxiliar na implantação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC.

Retomando as discussões em torno da Reforma do Ensino Médio, é preciso contextualizar sua situação atual. No dia 07 de março de 2023, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entregou ao presidente Lula e ao Ministro da Educação, Camilo Santana, uma Carta Aberta pedindo a Revogação do NEM. No dia seguinte, o Governo Federal, pressionado por movimentos estudantis e movimentos em defesa da educação pública, suspendeu a Portaria MEC nº 397 que estabelecia o cronograma de implementação do NEM e instituiu a Consulta Pública através da Portaria nº 399 de 8 de março de 2023, com duração de 90 dias podendo ser prorrogada. A consulta foi realizada mediante audiências públicas, oficinas de trabalhos, seminários, webinários e pesquisas nacionais com estudantes, professores e gestores escolares sobre a experiência de implementação do Novo Ensino Médio nas 27 (vinte e sete) Unidades da Federação (Brasil, 2023)

Concluída a Consulta Pública, o governo apresentou como síntese um Sumário Executivo a partir dos dados coletados, contendo doze núcleos que pautaram a consulta, dentre eles, Carga horária, Organização Curricular e Formação Técnica e Profissional. Os resultados da pesquisa foram debatidos por entidades educacionais, como o Fórum Nacional de Educação (FNE), que tem entre seus membros, representantes da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Posteriormente às discussões, a etapa seguinte foi a elaboração do Projeto de Lei (PL) nº 5230/2023, enviado pelo presidente Lula no dia 25 de outubro ao Congresso Nacional e cujo prazo para apreciação pela Câmara dos deputados se encerraria em 11 de dezembro (CNTE, 2023)

As entidades educacionais consideraram a proposta do PL um avanço em algumas questões e necessidade de melhorias em outras. O Movimento Todos pela Educação, que representa interesses privados, publicou uma nota técnica se posicionando em discordância com alguns pontos do sumário. A partir de então formaram-se dois blocos com posições divergentes: De um lado, entidades educacionais que defendem a aprovação do PL mantendo os resultados do Sumário naquilo que é favorável à construção de uma Política Nacional do Ensino Médio que

reduza as desigualdades educacionais do país. Do outro, setores ligados à rede privada de educação, favoráveis à mudança de alguns pontos do PL (CNTE, 2023).

Em dezembro de 2023, o PL nº 5.230/2023 foi posto em votação na Câmara. Porém, devido às mudanças feitas pelo relator ao texto original, onde apresentou um substitutivo incoerente com o resultado da Consulta Pública, em que a sociedade civil, estudantes, professores, movimentos em defesa da educação, apresentaram suas sugestões e estas foram incorporadas ao PL, o presidente Lula pediu que fosse retirada a urgência da votação do PL de modo a evitar que ele fosse aprovado com as alterações propostas pelo deputado Mendonça Filho.

A votação do PL nº 5.230/2023 foi adiada para 2024, após o recesso parlamentar. Dentre as principais alterações promovidas pelo relator, estava a diminuição da carga horária do Ensino Médio. O PL apresentado pelo executivo defendia que a Formação Geral Básica (FGB) tivesse 2400 horas e a parte diversificada do currículo 600 horas. Ou seja, defendia o retorno à carga horária anterior à reforma, sob a justificativa de que esta parte do currículo por se tratar da formação geral, precisa ser de tempo maior. Mendonça Filho, propôs uma carga horária de 2100 horas para a FGB e 900 horas para os itinerários formativos.

No dia 20 de março de 2024, o PL nº 5.230/2023 foi aprovado na Câmara e o principal avanço foi o retorno das 2400h da FGB como piso, ou seja, o mínimo a ser ofertado. Outra conquista foi a vinculação da oferta dos cursos da formação técnica ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), evitando a criação de cursos de forma aleatória, sem respaldo legal, portanto, sem fundamentação científica. O PL seguiu para votação no Senado e teve como relatora a Senadora professora Dorinha, que conduziu o processo de forma democrática, assegurando aos senadores o tempo necessário para realizar a análise e promover debates em torno do texto aprovado na Câmara.

De acordo com Nota Técnica emitida pelo Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, o resultado foi muito positivo, o Senado aperfeiçoou o texto aprovado pela Câmara e incluiu muitas das reivindicações do coletivo, conforme trecho da nota abaixo:

Como resultado, o Senado melhorou o texto da Câmara, acolhendo inclusive emendas sugeridas pelo Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade e outras entidades. O resultado foi: a inclusão da língua espanhola como componente curricular obrigatório; a preservação do conceito de Ensino Médio Integrado, modelo pedagógico existente nos Institutos Federais; a garantia da ampliação da carga horária nas escolas em tempo integral para

além das 3.000 horas totais num prazo de cinco anos; a oferta de Educação a Distância (EaD) somente em casos excepcionais e com estrita regulamentação; a retirada do incentivo ao trabalho juvenil por meio do recurso de reconhecimento de saberes vinculados ao exercício laboral; a vedação da possibilidade de oferta de cursos de curta duração sob a roupagem de “formação profissional”; restrições na atuação de docentes sem formação (o chamado “notório saber”); monitoramento com maior controle social dos processos de implementação da reforma nas redes estaduais; e a garantia de carga horária mínima para a Formação Geral Básica (FGB) de 2.400 horas e igual para todos/as os/as estudantes dentro de um prazo de cinco anos (Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, 2024).

É possível perceber vários avanços no texto aprovado pelo Senado, dentre eles, a inclusão da obrigatoriedade da língua espanhola, vista pelos movimentos em defesa da educação como uma possibilidade de integração entre os povos da América Latina e uma postura de negação do imperialismo estadunidense, que impõe sua cultura colonizadora há séculos pelo continente. Para Lima e Maciel (2018) a obrigatoriedade da língua inglesa pela lei nº 13.415/2017 retira o direito da escola escolher o idioma que possibilite uma maior integração cultural com povos locais que compõem o seu entorno, como comunidades quilombolas e indígenas, além de ignorar a importância da língua espanhola para a geopolítica do Mercosul.

Também merece destaque, a regulamentação da Educação a Distância (EAD), evitando que os estudantes sob a justificativa de flexibilização da aprendizagem, passassem a ter aulas mediadas pelas novas tecnologias num país onde, na análise de Kuenzer (2016) as diferenças sociais oferecem formas de acesso diferenciada, comprometendo a aprendizagem final e resumindo as aulas a momentos de tela, onde não há contato físico entre alunos e professores, o que dificulta a identificação dos diferentes níveis de conhecimentos trazidos por cada estudante e o ensino passa a ser padronizado, não levando em conta a realidade de cada um.

Após aprovação no Senado, o PL nº 5.230/2023 retornou à Câmara para que os deputados pudessem analisar as mudanças implementadas e decidir entre aprovar o texto na integralidade ou apresentar seus destaques. Esse foi o momento mais tenso, pois a correlação de forças atingiu seu ápice. De um lado, deputados que representavam entidades ligadas à defesa de uma nova política para o ensino médio e que eram contrárias à reforma, tendo participado da luta pela revogação do NEM, defendiam a aprovação do texto da forma como veio do Senado. De outro, o presidente da Câmara, Deputado Arthur Lira, aliado de entidades empresariais e do relator do PL, contrários ao texto melhorado no Senado e favoráveis à reforma.

O presidente da Câmara foi acusado de golpista ao impedir que os partidos orientassem o voto das bancadas, realizando apenas uma votação simbólica. Em nota¹³, A Campanha Nacional pelo Direito à Educação¹⁴ denunciou a atitude antidemocrática do presidente da Câmara, que não forneceu tempo para debate do texto, impedindo os deputados de apresentarem seus destaques. O resultado foi aprovação de um PL que manteve a essência da reforma Implementada pela lei nº 13.415/2017, conforme trecho da nota abaixo:

O Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade vem a público manifestar preocupação com relação ao texto do PL n. 5.230/2023 aprovado pelo Congresso Nacional, que manteve diversos pontos essenciais da lei que instituiu o famigerado NEM (e piorou outros tantos): a não garantia da predominância de oferta do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais; a oferta de ensino presencial mediada por tecnologias ou na modalidade EaD; a manutenção do notório saber para a docência; a ausência da língua espanhola como componente curricular obrigatório; a possibilidade de oferta de parte da carga horária do ensino médio por instituições privadas; o redesenho do Enem e de outros exames vestibulares a partir dos chamados “itinerários formativos”; o estímulo ao trabalho precoce a partir possibilidade de validar horas de trabalho como carga horária letiva; e a existência de carga horária diferenciada na FGB para os ensinos médios técnico e propedêutico (o primeiro com 300 horas a menos) (Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, 2024, p.3).

De acordo com o trecho acima, muitos elementos provenientes da reforma prevaleceram no novo PL aprovado pelo Congresso. Merece destaque a menção à possibilidade dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, terem uma carga horária da FGB inferior à carga horária ofertada pelo ensino médio propedêutico. Este fato, além de preocupante, reforça a dualidade histórica entre a educação profissional e a formação geral. De acordo com o PL, o EMI pode ter uma carga horária de 2100h, enquanto o ensino médio propedêutico teria o equivalente a 2400h, ou seja, uma redução de 300h.

4 CURRÍCULO INTEGRADO, GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS BASES CONCEITUAIS DA EPT: DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

¹³ Nota da Campanha Nacional pelo Direito à Educação sintetizando o processo de votação do PL nº 5.230/2023 no Congresso. <https://campanha.org.br/noticias/2024/07/11/ensino-medio-entre-conquistas-coletivas-e-mudancas-nao-realizadas/>

¹⁴ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação é uma entidade comprometida com a defesa da educação pública de qualidade e participa ativamente das lutas e mobilizações que pautam propostas emancipadoras de ensino, tendo sido responsável pela aprovação do PNE (2014-2024) em seu formato final, apresentando avanços como o aumento gradativo do investimento do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, estabelecendo o percentual de 10% para 2024.

A construção do currículo faz parte de uma etapa que envolve todos os atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. É necessário que a escola, a partir de uma gestão democrática, ofereça disponibilidade de tempo e espaço para que todos os profissionais participem de sua construção. A comunidade escolar também engloba esse grupo de pessoas envolvidas, portanto, deve ser ouvida e suas contribuições registradas na formulação do documento que irá definir a concepção de ensino da instituição escolar (Dourado, 2006).

Este capítulo será dividido em três seções. Entendendo as categorias Gestão Democrática e Bases Conceituais da EPT como elementos intrínsecos à construção de currículos voltados para a emancipação humana, ou seja, são categorias indissociáveis, daí serem discutidas de forma articulada. Encerrando a discussão, a terceira seção abordará os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica como base para a construção do currículo integrado.

4.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA: ELEMENTO CENTRAL NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO

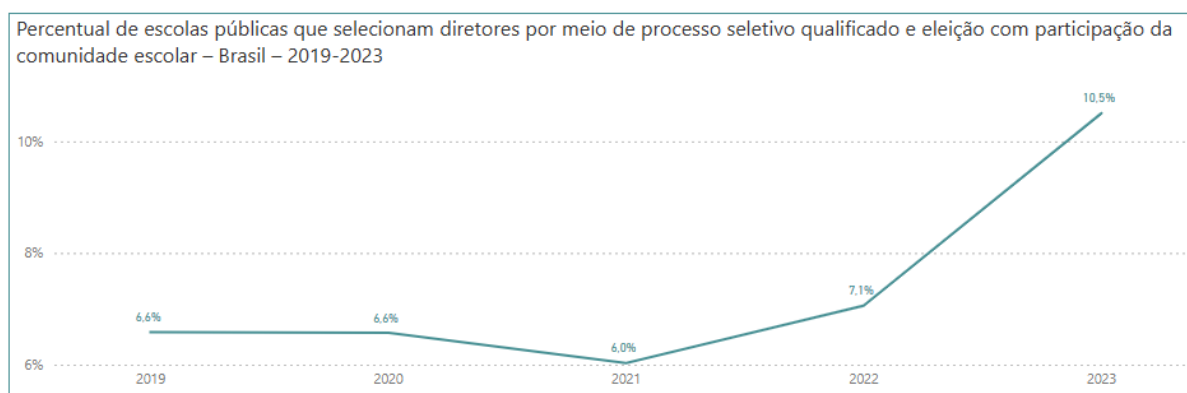
Antes de dissertar sobre a concepção de ensino de um currículo voltado para a formação humana integral, é necessário compreender os princípios da gestão democrática, elemento fundamental para a construção de um currículo emancipatório. Para tanto, é necessário buscar a raiz legal dessa concepção de escola. A Constituição de 1988 traz em seu dispositivo, dentre outros avanços sociais, a concepção de Gestão democrática. A LDB nº 9.394/1996 aprovada em 20 de dezembro, embora tenha sido objeto de disputa entre os setores públicos e privados, retratando o caráter heterogêneo do Congresso, trouxe avanços significativos e incorporou algumas das pautas progressistas, como a gestão democrática nas instituições públicas (Dourado, 2006).

A LDB, em seu art. 14, estabelece dois princípios da gestão democrática: participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 1996). O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela lei nº 13.005/2014, define as metas da educação para serem implementadas num prazo de dez anos e menciona na meta 19, a garantia da gestão democrática da educação no Brasil (Brasil, 2014).

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2024) fez um levantamento da situação atual das escolas, no que diz respeito ao cumprimento dos princípios que regem a gestão democrática do ensino e apresentou o resultado num documento denominado “10 anos do plano nacional de educação: análise final da execução dos artigos, metas e estratégias da lei 13.005/2014”.

A gestão democrática compreende muitas ações, o destaque aqui será a escolha dos gestores escolares, que de acordo com a meta 19 do PNE, estes deverão ocupar o cargo através obedecendo dois critérios: processo seletivo e participação da comunidade escolar. O não cumprimento dos critérios que compõem a gestão democrática implica em prejuízos para a escola, que passam a ter cortes de recursos caso não atendam ao estabelecido por lei. O gráfico abaixo, demonstra o cenário atual das escolas do Brasil no que diz ao cumprimento destes critérios:

Gráfico 1 – Percentual de diretores de escolas públicas que acessam o cargo via processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar no Brasil entre 2019 e 2023



Fonte: Elaborado pelo INEP com base em dados do Censo escolar.

Conforme observado no gráfico acima, apenas 10,5% dos diretores escolares assumiram o cargo através dos critérios técnicos estabelecidos pelo PNE. Os dados de análise correspondem ao período compreendido entre 2019 e 2023, faltando apenas um ano para encerrar a vigência do Plano (2024). O percentual atingido demonstra a fragilidade no cumprimento da lei, que determinava o ano de 2016 para efetivação da meta.

De acordo com o posicionamento da CONAE (2024), a garantia da gestão democrática passa fundamentalmente pelo diálogo envolvendo todos que fazem parte da instituição: docentes, colegiados, equipe técnica, comunidade escolar. Somente o

diálogo entre estes sujeitos poderá superar a clássica divisão em compartimentos que fragmenta a educação e o saber, reforçando a concepção de ensino organizada entre quem planeja e quem executa, desconsiderando que ambos fazem parte de um mesmo processo e, portanto, toda ação deve ser conjunta.

Esse modelo de gestão é uma herança dos princípios da administração científica, quando segundo Coutinho e Lombardi (2016), reformas produzidas no Brasil incorporaram na educação, padrões gerenciais semelhantes ao que acontecia nos processos de trabalho próprios das fábricas, onde uma parte dos trabalhadores detinham o conhecimento e a outra parte era encarregada de executá-lo. Essa fragmentação no campo da administração científica foi transportada para a educação e provocou uma fragmentação pedagógica, impedindo que o princípio base da gestão democrática seja cumprido: a construção coletiva dos documentos que orientam o trabalho docente, através do diálogo, da promoção de debates e do respeito à pluralidade de ideias.

A ideia de educação defendida neste trabalho coaduna com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica defendidos por Coutinho e Lombardi (2016) ao afirmar que somente essa concepção de ensino é capaz de superar a fragmentação pedagógica e promover a coletivização das ideias, o enlace entre teoria e prática, considerando que todos fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, portanto, a práxis coletiva deve ser a base norteadora de todo o trabalho pedagógico.

4.2 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA: REVISITANDO AS BASES CONCEITUAIS DA EPT

Entendido os princípios da gestão democrática, a discussão agora será concentrada nos princípios norteadores do currículo escolar, mais notadamente o currículo do Ensino Médio Integrado. Duas concepções de ensino disputam ao longo das reformas educacionais a hegemonia da elaboração dos currículos, de uma lado a Pedagogia das Competências, que fundamenta a Reforma do Ensino Médio. Do outro lado, tem-se um currículo alicerçado nos eixos Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, sendo o Trabalho entendido como princípio educativo. Inicialmente é necessário entender o que vem a ser a Pedagogia das Competências.

A Pedagogia das Competências fundamenta a concepção de currículo prevista pela Reforma e está presente nas normativas que regem a educação no Brasil. Sua inserção nestes documentos ganhou espaço a partir da aprovação da LDB n. 9.394/1996, que de acordo com Ramos (2014), foi aprovada em meio a um cenário de disputa entre aqueles que defendiam um ensino pragmático e aqueles que se posicionavam a favor de uma formação humana integral. Imersa na correlação de forças, o texto final da LDB prevaleceu elementos de um ensino fragmentado, centrado na aquisição de competências específicas voltadas para o mercado de trabalho.

Em estudo realizado por Silva (2018), é possível perceber que documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1999 (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 (DCNEM), a ideia de competência não só está presente como atende a uma demanda de Organismos Internacionais que ditam modelos de educação em países da América Latina, dentre eles o Brasil. As reformas educacionais, a exemplo da Reforma do Ensino Médio, que vem sendo objeto de contestação no país inteiro, refletem de maneira prática este ensino focado em competências.

Para os críticos da reforma, a organização do currículo em conteúdos da Base Comum e conteúdos da parte diversificada, esta última, da maneira como foi definida no texto da lei n. 13.415/2017, limita o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade e através dos itinerários formativos, especialmente o quinto itinerário, voltado para a Educação Profissional, oferece um ensino focado em competências. Isto significa que ao invés de formar alunos com condições de acesso ao ensino superior e inserção ao mundo do trabalho a partir de uma ampla formação, os alunos recebem um tipo de ensino fragmentado, que busca atender às exigências do capitalismo. Segundo Kuenzer (2016), este ensino tem por base a formação de sujeitos passivos e capazes de se adaptarem, aos diversos cargos dentro da cadeia produtiva, um ensino com recuo da teoria, visando unicamente formar mão de obra precarizada.

De acordo com Saviani (2007), a divisão social do trabalho, advinda do modo de produção capitalista, dividiu o trabalhador entre funções manuais e intelectuais, entre o saber e o fazer. A Pedagogia das competências, por seu caráter pragmático e utilitarista reflete esta divisão, associando-se a uma concepção de ensino do fazer, da técnica desassociada do conhecimento científico. À ampla maioria dos trabalhadores

é dada uma formação técnica, objetivando a aquisição de competências voltadas ao desempenho de suas funções e a uma pequena parcela, com vistas a ocupar cargos de dirigentes, são destinadas formações mais qualificadas. Esta divisão entre formação geral e formação específica reflete a disputa pelo modelo de educação que vem sendo implantado no Brasil.

A LDB, as DCNEM, o Novo Ensino Médio, todas estas normativas passaram por disputas durante seu processo de aprovação. Em todas elas, a Pedagogia das Competências saiu vitoriosa, devido a correlação de forças a favor do capital ter maior representatividade no Congresso Nacional. Mesmo assim, muitos avanços vem sendo conquistados através de uma postura contra hegemônica por parte de setores da sociedade, intelectuais, docentes, estudantes, que travaram lutas em defesa de um ensino público de qualidade.

A superação da Pedagogia das Competências, só pode ser atingida através de sua substituição por uma concepção de ensino que tenha como prioridade uma formação integral dos alunos, visando o desenvolvimento do pensamento crítico, que contemple todas as dimensões da vida e não apenas uma formação focada em competências voltadas para fins utilitaristas. Esta concepção que tem como foco a redução das desigualdades educacionais, através de um ensino voltado para a emancipação da classe trabalhadora, é encontrada na Pedagogia Histórico Crítica. Segundo Orso (2023), a PHC, de base marxista, elaborada por Saviani, surge no contexto da ditadura civil-militar como forma de expressar o pensamento de professores progressistas e apresentar um tipo de pedagogia que se difere das demais por seu caráter não reprodutivista do capital e por atender aos anseios da classe trabalhadora.

Contrapondo-se a esta concepção de ensino prevista na Reforma do Ensino Médio e que colide com os princípios defendidos pela EPT na construção de seus currículos, o Ensino Médio Integrado numa perspectiva omnilateral tem como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, o que implica compreender sua dimensão ontológica e histórica, isto não significa transformar as escolas em oficinas de trabalho, mas propiciar os conhecimentos científicos e tecnológicos necessários ao mundo do trabalho (Moura, 2014)

Sobre o trabalho como princípio educativo, categoria base da EPT, entende-se aqui o trabalho como uma produção da existência humana, de um ser visto em sua

totalidade e não objeto de fragmentação capitalista, onde a divisão do trabalho é fundamentada em aquisição de competências e habilidades necessárias à geração de lucro para o burguês. O trabalho no sentido ontológico busca resgatar esse homem na sua integralidade, totalidade e sua formação integra todas as dimensões da vida num processo denominado omnilateralidade. Essa concepção de trabalho é categoria base da EPT e fundamenta a construção de seus currículos (Oliveira; Frigotto, 2021).

Neste mesmo sentido e pensando na estruturação de um Currículo Integrado que atendesse à formação integral dos alunos, trazendo o trabalho como princípio educativo, em 2007 a Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC-MEC), elaborou o documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio – Documento Base de 2007, abarcando todas as categorias elencadas acima: trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões estruturais do EMI. Nele encontram-se as bases de um ensino que articule ensino médio e educação profissional como elementos indissociáveis unindo formação geral e formação específica (Dutra, 2018).

Saviani, defende que a superação da dualidade no ensino só é possível através de um currículo do EMI que adote a Politecnia como estratégia de articulação entre formação geral e formação profissional. Esse termo (Politecnia), tem sido objeto de constante polêmica no que diz respeito a sua interpretação. Buscando esclarecer o sentido de Politecnia, Saviani (2007), traz um debate em torno do termo envolvendo autores como Manacorda (1991) e Nosella (2006), deixando claro que o termo adquire significados divergentes dependendo de onde a discussão parte. Na tradição marxista, o termo Politecnia se refere à concepção de ensino que se contrapõe às escolas ofertadas pelos burgueses aos filhos dos operários.

Nosella (2006) polemiza o termo ao afirmar que com base nos estudos filológicos de Manacorda (1991), a expressão Educação tecnológica está mais próxima do tipo de ensino proposto por Marx que o termo Politecnia, entendido como um conjunto de técnicas. Saviani (2007) explica a polêmica afirmando sua escolha a partir de um estudo semântico, ao contrário de Manacorda (1991) que irá priorizar seu viés etimológico. O fato é que Marx usou os dois termos como sinônimos de uma educação voltada para a formação humana integral.

Moura, Silva e Filho (2015) trazem que o ensino compreendido pela formação física, tecnológica e intelectual corresponde à Formação Humana Integral ou omnilateral que na tradição marxista recebeu o nome de Politecnia. A oferta de um

ensino pautado nessas dimensões surge como uma possibilidade de superação da histórica separação entre educação profissional e educação geral.

É nesse sentido que Saviani (2003) defende a adoção de um currículo pautado na Politecnia, entendida como a aquisição dos conhecimentos tecnológicos envolvidos no processo de produção, onde os trabalhadores tenham conhecimento teórico e prático, articulando educação geral e educação profissional, pondo fim à dicotomia entre o saber e o fazer, que atravessam a história da educação no Brasil.

Zank (2020), afirma que é dever dos educadores assumirem a defesa de uma educação voltada para a Formação Humana Integral, dentro de uma lógica contra hegemônica. A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) pode auxiliar os docentes a assumirem um compromisso com essa postura, tendo em vista seu viés transformador e comprometido com uma educação voltada para a classe trabalhadora

Wille, Schwanke, Escott e Pizzato (2021), apontam a relação intrínseca entre o Ensino Médio Integrado e a PHC. Os princípios apresentados no Documento Base de 2007, que serve de referencial para a organização do Ensino Médio Integrado, também são identificados na PHC. Tanto o EMI como a PHC tratam o trabalho na perspectiva ontológica, considerando o homem o produtor de sua existência. Outro elemento que aproxima o EMI da PHC é a indissociabilidade entre formação geral e formação profissional. Tanto Saviani, autor da PHC, como as Diretrizes do EMI defendem o fim da dualidade no ensino, buscando superar a sociedade dividida em classes. Para maior compreensão acerca da PHC, a subseção seguinte trará informações mais detalhadas sobre esta concepção de ensino.

4.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA CONCEPÇÃO DE ENSINO: UM REFERENCIAL TEÓRICO PARA O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Todo currículo representa uma concepção de ensino. A Reforma do Ensino Médio, trouxe uma série de mudanças que diz respeito não apenas à estruturação curricular, mas também a uma concepção de ensino pautada no esvaziamento do conteúdo, reduzindo a carga horária das disciplinas críticas e mesmo retirando sua obrigatoriedade. Para Kuenzer (2016), esse modelo representa as teorias pragmatistas ou utilitaristas, que se caracterizam pela ausência de uma teoria consistente, que auxilie na construção do pensamento crítico, formando sujeitos que não questionam a realidade concreta e suas contradições de classes.

Nesse sentido, esta pesquisa apresenta como proposta de concepção de ensino que fundamente os currículos do Ensino Médio Integrado, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). É preciso explicar a escolha de tal teoria neste trabalho e isso remete aos pressupostos ontológicos da pesquisa. O pesquisador ou pesquisadora não escreve por si, sua escrita não é neutra, pelo contrário, concentra em sua essência um acúmulo de leituras que o ajudaram na construção de sua visão de mundo, seus valores e princípios. São esses pressupostos que irão nortear a escolha do pensamento teórico-metodológico que irá fundamentar a pesquisa (Saccol, 2009)

A escolha da PHC se deu nesse contexto, dentro de uma visão de mundo que busca a transformação profunda da sociedade. Assim sendo, faz-se necessário uma compreensão dos fundamentos dessa teoria para que fique claro que o tipo de ensino que ela propõe é o oposto daquele que pautou a Reforma do Ensino Médio. Segundo Colares e Lombardi (2021), a PHC tem base marxista, fundamentada a partir da concepção Materialista e Dialética. Isto não significa dizer que os clássicos do marxismo desenvolveram uma teoria pedagógica, mas que sua compreensão de mundo fundamentou a elaboração dessa concepção de ensino.

Mas o que é o Materialismo Histórico-dialético? A primeira seção desse capítulo trouxe um panorama geral desse método, o contexto histórico em que surgiu e suas principais categorias de análise. Portanto, as informações serão apenas complementadas para efeito de compreensão da PHC. Nesse sentido, serão apresentadas outras categorias do MHD que se relacionam com a PHC. São elas: construção do conhecimento, realidade e a relação sujeito-objeto.

De acordo com Kuenzer (2016), a produção do conhecimento, na perspectiva do MHD, se dá a partir do empírico, elevando a realidade à abstração, analisando-a num processo dialético que considera teoria e prática, a práxis. O conhecimento não pode ser gerado apenas por meio de processos teóricos, tampouco limita-se à prática, é necessário um movimento do pensamento que parte de uma realidade, onde num processo de abstração, passa por análise e supera a visão fenomênica, produzindo uma síntese que possibilite uma percepção para além do imediato.

Leite (2018), resume o processo de produção do conhecimento MHD como sendo resultado de uma análise da realidade imediata, identificando suas determinações e produzindo uma síntese, denominada concreto pensado. Nesse processo dialético, o ponto de partida é apenas aparentemente igual ao ponto de chegada, pois a realidade é a mesma, mas foi ressignificada, dando origem ao

conhecimento teórico, uma síntese de múltiplas determinações. O conhecimento para esse método, pressupõe a identificação das partes, das determinações que compõem o objeto e o modo como elas estão articuladas, ou seja, a busca pelas suas relações/mediações.

A realidade é concebida, segundo Leite (2018), como um processo dinâmico, situada no tempo e na história, tendo em vista seu aspecto diacrônico. A relação sujeito-objeto é caracterizada pela dialética, ambos fazem parte da mesma realidade, portanto, o Materialismo Histórico Dialético opõe-se à visão de pesquisa que separa o sujeito de seu objeto de pesquisa, considerando-os como uma unidade.

O Materialismo Histórico que fundamenta a PHC é centrado na práxis, compreende uma escrita que reflete uma prática, inaugurando a defesa de uma concepção onde a teoria é indissociável da prática viando uma transformação, a práxis revolucionária. Marx e Engels participaram ativamente da luta dos trabalhadores que formavam a nova classe, o proletariado, surgido no bojo da Revolução industrial, transformados em mão de obra explorada e vivendo em condições miseráveis. É a partir dessa realidade concreta e das relações de produção que Marx e Engels elaboraram seu método de análise da realidade relacionando produção do conhecimento à produção material. (Colares; Lombardi, 2021).

Compreendidos os pressupostos do MHD, será retomada a compreensão acerca da PHC. Esta tendência pedagógica surgiu em 1979, como forma de expressão de intelectuais progressistas contrários à repressão e ao autoritarismo da ditadura empresarial-civil-militar. Propõe uma transformação profunda da sociedade, inaugurando um tipo de pedagogia que se diferencia das demais existentes, por assumir uma postura contra hegemônica, ou seja, a superação do modo de produção vigente. A publicação do artigo Escola e democracia: para além da curvatura da vara, é considerado o embrião da PHC (Orso, 2023).

Essa teoria pedagógica surgiu num contexto de mobilização de movimentos populares, que reagiam contra a dureza do regime ditatorial imposto através do golpe de 1964 no Brasil. Havia uma intensa organização de setores populares articulados com a ala progressista da igreja católica, como é o caso das Comunidades Eclesiais de Base (CEBS), que haviam surgido a partir da Teologia da Libertação, encampada pelo teólogo Gustavo Gutiérrez e que defendiam uma igreja comprometida com as causas sociais. A Liga dos Camponeses, liderada por Francisco Julião, também fazia

parte do grupo de movimentos organizados contra o governo ditatorial e seus privilégios concedidos aos latifundiários (Orso, 2023).

Saviani fez um balanço das teorias pedagógicas existentes e percebeu que todas elas reproduziam o modelo de sociedade vigente. Seu ímpeto era criar um tipo de teoria que representasse os interesses da classe trabalhadora, que vinculasse prática pedagógica e relações sociais numa práxis transformadora. A princípio pensou em denominar sua teoria de Pedagogia Revolucionária, porém com receio de que fosse censurado, mudou para Pedagogia dialética. Novamente repensou e para evitar interpretações idealistas, finalmente chegou à conclusão de que o nome que melhor definiria sua concepção teórica seria Pedagogia Histórico-Crítica, incorporando os aspectos críticos ignorados pelas pedagogias não-críticas e os aspectos históricos descartados pelas teorias crítico-reprodutivistas.

De acordo com Saviani (2021), várias tendências pedagógicas nortearam a elaboração dos currículos ao longo da história, todas elas representavam interesses próprios do período em que estava situada. Diante de uma análise acurada sobre as concepções que existiam no Brasil, ele concluiu que todas eram reprodutivistas e estavam atreladas a interesses econômicos. A figura abaixo demonstra a distribuição diacrônica das concepções curriculares desde a chegada dos jesuítas (1549) com sua vertente religiosa até o início dos anos 2000 e o retorno das vertentes voltadas para o campo neoliberal próprias dos anos 1990.

Figura 2 – Tendências pedagógicas no Brasil entre 1549 e 2001

CONCEPÇÕES CURRICULARES NO BRASIL PELA ÓTICA DE SAVIANI	1º Período: (1549 – 1759)	• Pedagogia hegemônica: Vertente religiosa da pedagogia tradicional; • Fases: Pedagogia de Nóbrega e a pedagogia jesuítica;
	2º Período: (1759-1932)	• Pedagogia hegemônica: vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; • Fases: pedagogia pombalina e a pedagogia leiga;
	3º Período: (1932-1969)	• Pedagogia hegemônica: Pedagogia Nova; • Fases: Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, predomínio da pedagogia nova e a pedagogia tecnicista;
	4º Período: (1969-2001)	• Pedagogia hegemônica: confronto entre as pedagogias críticas e a pedagogia do capital humano; • Fases: ➤ Até 1980: Pedagogia tecnicista e desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista; ➤ 1980-1991: Emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas; ➤ 1991-2001: <u>Neoconstrutivismo</u>, <u>neotecnicismo</u> e <u>neo-escolanovismo</u>;

Fonte: Autoria própria, 2025.

De acordo com a distribuição cronológica das vertentes pedagógicas apresentadas na imagem acima, é possível identificar o surgimento da PHC na década de 1980, confirmando o que Orso (2023) relatou a respeito do contexto histórico em que essa tendência surgiu, como reação ao autoritarismo vigente no país governado pela ditadura empresarial militar. A PHC surgiu como uma expressão de resistência e luta contra a censura imposta pelo regime que reprimiu toda forma de manifestação contrária, massacrando inclusive movimentos estudantis. A PHC continua viva e mostra-se necessária no contexto atual, em tempos de reformas que buscam limitar o desenvolvimento do pensamento crítico.

5 INTERPRETANDO DADOS DA PESQUISA À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

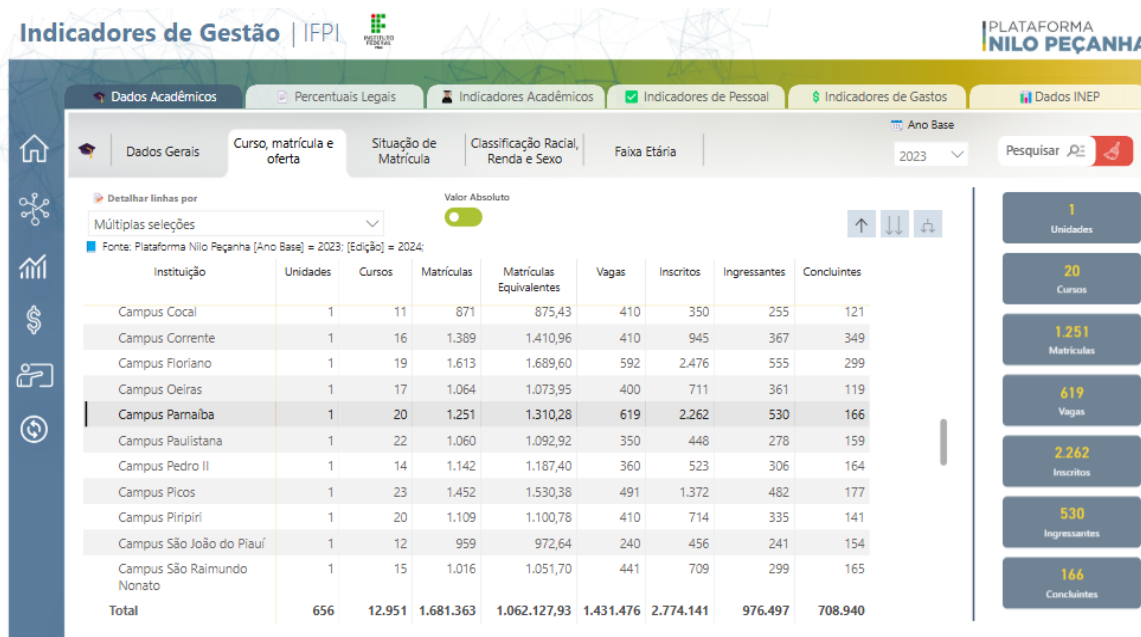
Os resultados da análise dos dados serão apresentados neste capítulo, dividido em duas seções secundárias: Fonte documental: Projeto Pedagógico de Curso do IFPI e sua concepção de ensino, apontando os resultados da Pesquisa Documental e A Reforma do Ensino Médio pela ótica dos docentes, trazendo os resultados da Entrevista Semiestruturada. As informações referentes ao resultado da avaliação do PE serão apresentadas em capítulo específico, antecedidas por informações relacionadas a sua base teórica e detalhamento do seu processo de elaboração.

5.1 FONTE DOCUMENTAL: PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DO IFPI E SUA CONCEPÇÃO DE ENSINO

A pesquisa documental teve como objetivo analisar os PPCs dos cursos do Ensino Médio Integrado do IFPI-Campus Parnaíba, buscando identificar elementos que aproximam ou distanciam o ensino da Reforma do Ensino Médio. De acordo com Oliveira (2013), a construção do prédio enquanto local físico destinado à educação profissional, data de Dois mil e sete (2007), atendendo a uma política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), que buscava descentralizar o ensino profissionalizante a partir da criação de uma Unidade de Ensino Descentralizadora (UNED), como parte integrante do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET - PI), que viria a se converter em um Campus do IFPI posteriormente.

A Plataforma Nilo Peçanha é uma importante fonte de pesquisa a respeito da RFEPECT e disponibiliza para consulta, informações referentes a cada Campus do país, no caso do IFPI-Campus Parnaíba, os dados referentes a cursos, matrícula e oferta, tendo 2023 como ano base, são os seguintes:

Figura 3 - Dados referentes aos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - Campus Parnaíba no ano de 2024



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2024.

Os dados acima foram extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (2023). Atualmente, o IFPI - Campus Parnaíba oferta um total de 20 cursos, atingindo verticalmente todos os níveis de ensino, abrangendo Cursos Técnicos, Técnico Integrado ao Médio, inclusive ao PROEJA, Licenciatura, Especialização, Pós-Graduação Lato Sensu e Pós-Graduação Stricto Sensu (PROFEPT). Os cursos técnicos são articulados ao ensino médio de forma integrada, concomitante e subsequente, distribuídos entre os turnos manhã, tarde e noite.

Atualmente, o IFPI-Campus Parnaíba mantém a oferta dos seguintes cursos técnicos integrados ao ensino médio regular: Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Análises Clínicas Integrado ao Ensino Médio, este último criado recentemente. Os PPCs analisados correspondem a esses cursos. O quadro abaixo traz informações referentes à organização deles:

Quadro 1 - Informações acerca dos cursos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - Campus Parnaíba em 2024

Curso	Carga horária	Modalidade	Organização curricular (Documentos norteadores)
Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio	3200h	Presencial	BNCC DO EM DCNEPTNM (2012) Organização Curricular do IFPI
Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	3200h	Presencial	BNCC DO EM DCNEPTNM (2012) Organização Curricular do IFPI
Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio	3200h	Presencial	BNCC DO EM DCNEPTNM (2021)
Técnico em Análises Clínicas Integrado ao Ensino Médio	3500h	Presencial	LDB DCNEPTNM (2021) DCNEM (2018) DECRETOS DA EPTNM

Fonte: Autoria própria com base em informações retiradas dos PPCs, 2024.

Conforme informações do quadro acima, todos os cursos técnicos integrados ao médio são ofertados na modalidade presencial. O Curso Técnico em Análises Clínicas Integrado ao Ensino Médio, teve sua primeira turma funcionando no primeiro semestre de 2023. Quanto aos documentos que nortearam a elaboração dos PPCs é possível perceber que foram utilizadas diretrizes distintas para os cursos, tendo em vista a atualização das DCNEPTNM (2012) por ocasião da reforma do ensino médio, que deram origem às DCNEPTNM (2021).

A análise utilizou alguns elementos norteadores, conceitos que estão relacionados a uma concepção de Ensino Médio Integrado na perspectiva da PHC em contraposição à concepção de ensino pragmático e utilitarista que fundamenta os currículos alinhados à Reforma do Ensino Médio. Assim, a partir de tais conceitos, foi possível identificar nos PPCs elementos que se aproximam de um currículo pautado pela PHC ou pela reforma.

Foram utilizados como base teórica norteadora da análise documental os seguintes conceitos: Integração e Formação Humana Integral, Ramos (2008) e Ciavatta (2005); Politecnia, Saviani (2003); Ciência, Cultura e Trabalho como princípio educativo, Araujo e Frigotto (2015) e Ramos (2008); Pesquisa como princípio educativo Ramos (2014) e Brasil (2007). A intenção foi buscar nos PPCs a presença destas categorias que fundamentam o currículo do Ensino Médio Integrado numa perspectiva voltada para uma formação humana integral. Para efeito de entendimento destas categorias que atravessam toda a escrita deste trabalho, será apresentado em seguida um breve resumo conceitual acerca de cada uma delas.

O primeiro conceito que fundamentou a análise dos PPCs foi o de Integração. Para uma melhor compreensão desta categoria, é preciso esclarecer os sentidos atribuídos a ela. De acordo com Ramos (2008), a integração pode ser entendida a partir de três dimensões, sendo a primeira delas, o sentido filosófico. Nesta dimensão, entende-se Integração como um tipo de ensino que considere todas as dimensões da vida humana, como o trabalho, a ciência e a cultura. É um tipo de ensino voltado para uma formação omnilateral (todas as dimensões), ao contrário de um ensino unilateral e fragmentado voltado apenas para a formação profissional.

O segundo sentido atribuído à integração é aquele que considera a indissociabilidade entre formação básica e formação profissional. Este sentido considera que é uma imposição da realidade brasileira, onde a maioria dos estudantes precisam trabalhar antes de concluir o ensino médio, a articulação entre ensino técnico e ensino médio na forma integrada. A lei n. 5.154/2004 permite a organização do ensino médio articulado ao ensino técnico em três modalidades: concomitante (durante o ensino médio), subsequente (após o ensino médio) e integrado (uma única matrícula para os dois tipos de formação). É esta forma defendida aqui nesta pesquisa, tendo em vista que os estudantes trabalhadores por estarem inseridos na atividade econômica, não poderem esperar a conclusão da formação básica para

somente depois buscarem uma formação profissional. Este sentido busca romper com a histórica dualidade entre o ensino prático e o ensino teórico.

O terceiro sentido atribuído por Ramos (2008) à Integração é o sentido pedagógico, onde o currículo contemple conhecimentos gerais e específicos. Esta dimensão entende que o conhecimento é uma totalidade e não pode ser organizado de forma fragmentada, como fez o positivismo ao dividir o conhecimento em áreas. A técnica existe em articulação com uma teoria que a fundamente, sem ela o conhecimento técnico é limitado. A técnica está vinculada a teorias gerais do campo científico.

A segunda categoria de análise documental estabelecida foi baseada no eixo Ciência, Cultura e Trabalho como princípio educativo. Estas categorias fundamentam a EPT e estão previstas pelas DCNEPT (2012). Trabalho e Ciência compreendidos na perspectiva de Ramos (2008) como uma unidade, pois à medida que o homem realiza interações com a natureza, produz conhecimento histórico. Entender o trabalho como princípio educativo é entender o trabalho a partir da dimensão ontológica, da produção da existência humana, o homem enquanto produz forma a si próprio. O Trabalho associado à Ciência e à Cultura não forma apenas para o mercado de trabalho, vai além, agrega valores que integram grupos sociais e possibilita a compreensão destas sociedades.

O conceito de Politecnia aqui defendido é aquele elaborado por Saviani (2003), cuja definição foi feita anteriormente na seção que discorreu a respeito da construção do currículo do EMI na perspectiva da emancipação humana, não sendo necessário o aprofundamento de sua explicação, apenas uma breve retomada para efeito de compreensão. Nesta obra, o autor define Politecnia como um conhecimento adquirido para além da técnica, que não se limita a um adestramento, um ensino profissional que apresente os fundamentos científicos e tecnológicos envolvidos na produção. Assim, os alunos serão formados a partir de uma perspectiva crítica e não apenas limitados ao pragmatismo, à uma formação limitada a futuros técnicos. A Politecnia de Saviani relaciona teoria (formação geral) e prática (formação profissional).

A quarta categoria que fundamenta esta análise é a Pesquisa como princípio educativo. Em Brasil (2007) essa categoria aparece como um dos princípios que fundamenta o ensino médio integrado e está associada ao trabalho como princípio educativo, são princípios complementares. O ser humano ao relacionar-se com a natureza, precisa estabelecer uma relação de cuidado, de preservação dos recursos

naturais e ao tempo em que extrai o necessário, numa perspectiva orientada pelos conhecimentos adquiridos através da pesquisa, tem a consciência de que outras gerações irão necessitar destes recursos e portanto não poderão ser esgotados para satisfazer a ganância desenfreada. A pesquisa como princípio educativo desenvolve a autonomia dos estudantes para que eles tenham criticidade, frente à diversidade de informações com as quais se deparam diariamente e não incorporem visões fechadas/limitadas de mundo.

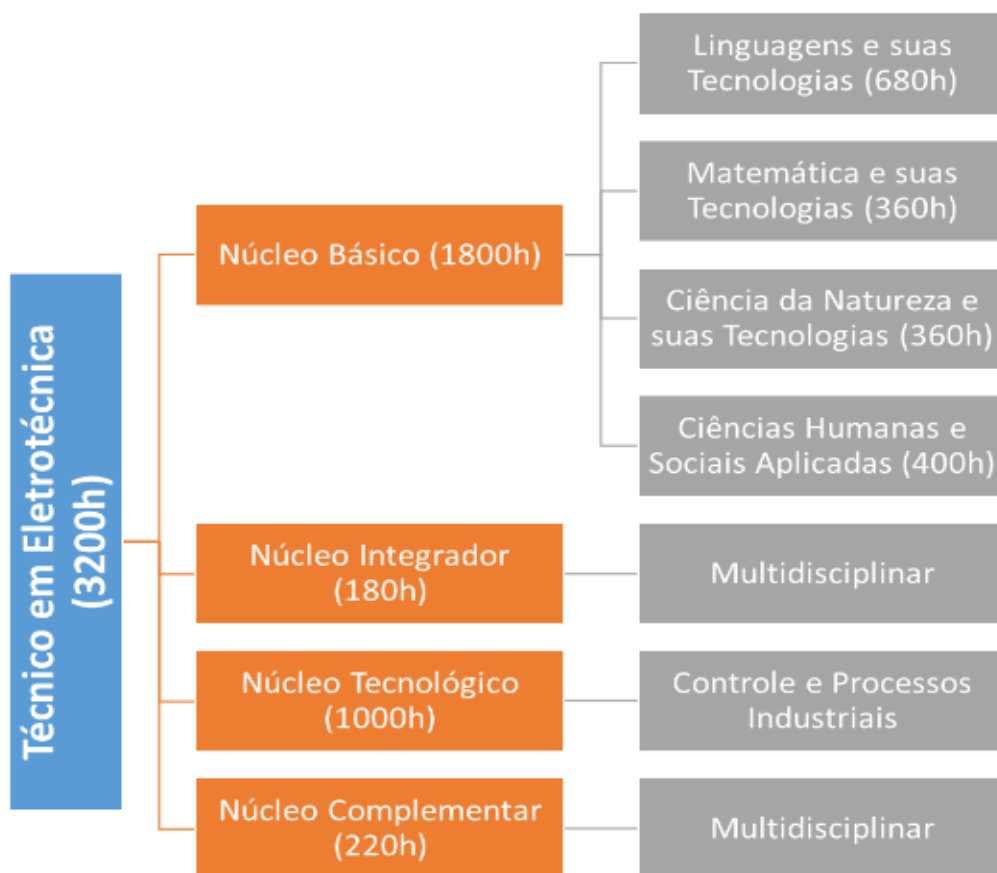
A quinta e última categoria de análise e não menos importante é a Formação Humana Integral. Ciavatta (2005) ao tratar sobre o tema, defende que a formação integrada busca recuperar o homem na sua totalidade, superando o momento histórico em que ele foi dividido pelo trabalho nas fábricas. Em relação à formação humana, a autora advoga o direito dos jovens de receberem uma formação para além da preparação laboral, mas que esta possa abranger a concepção de mundo, possibilitando ao estudante o desenvolvimento de um pensamento amplo capaz de compreender o sistema político, econômico, cultural, social em que está inserido.

5.1.1 Organização/Integração curricular: Recusa ou adesão à reforma do ensino médio?

A oferta de cursos Técnicos de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio está prevista e regulamentada nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, que redimensiona a modalidade de ensino da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, permitindo a articulação desta modalidade com a forma integrada ao Ensino Médio.

Os PPCs analisados apresentam uma organização que abrangem quatro núcleos: Núcleo Básico, Núcleo tecnológico, Núcleo integrador e Núcleo complementar. O primeiro está relacionado aos conteúdos da formação geral através das áreas de ensino. O segundo diz respeito à formação profissional específica do técnico em edificações. O terceiro buscar integrar formação geral e formação específica conectando núcleo tecnológico e núcleo básico. E o quarto núcleo contempla as unidades curriculares eletivas correspondente à parte diversificada do currículo. A figura abaixo representa a forma como os cursos se organizam a partir de núcleos.

Figura 4 - Estrutura do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica na forma integrada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí em 2022



Fonte: IFPI, 2022.

A figura acima representa a estrutura organizacional dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPI – Campus Parnaíba. O Núcleo Básico é comum a todos os cursos, os demais núcleos possuem disciplinas específicas voltadas para atender as demandas de cada curso. Uma observação importante a ser feita é a respeito da divisão da carga horária. É possível perceber que embora o curso tenha 3200h, apenas 1800 são destinadas aos conteúdos da Base Comum, demonstrando adesão à reforma. Essa foi uma reclamação feita pelos docentes entrevistados, pois estes consideram a redução da carga horária um dos elementos mais prejudiciais da reforma e dialogam com Ferretti (2018) a respeito dos interesses envolvidos não apenas na redução, mas também na retirada da obrigatoriedade das disciplinas que compõem as Ciências humanas.

Para fornecer uma melhor compreensão acerca da organização dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio ofertados no IFPI – Campus Parnaíba, serão reproduzidas e analisadas nos parágrafos seguintes, as matrizes destes cursos, numa

tentativa pari passu de articular imagem e texto e oferecer aos leitores uma percepção visual de tudo que foi relatado pelos entrevistados e discutido ao longo desta produção. A primeira matriz exibida corresponde ao Curso Técnico em Edificações Integrado ao Médio:

Figura 5 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí em 2020

MATRIZ CURRICULAR - EDIFICAÇÕES - INTEGRADO													
Área do Conhecimento	Disciplinas	1º ano				2º ano				3º ano			
		1º sem		2º sem		1º sem		2º sem		1º sem		2º sem	
		AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH
Núcleo Básico	Língua Portuguesa	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60
	Arte	2	40	2	40								
	Inglês	2	40	2	40								
	Espanhol					2	40	2	40				
	Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20				
	Matemática	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60
	Biologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20
	Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20
	Química	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20
	História	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20		
	Geografia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20		
	Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20		
	Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20		
		18	360	18	360	16	320	16	320	13	260	9	180
Núcleo Tecnológico	Mecânica dos Solos Aplicada	2	40	1	20								
	Desenho Técnico	2	40	2	40								
	Legislação, Normas e Licenciamento					1	20	1	20				
	Segurança no Trabalho	1	20	1	20								
	Topografia	1	20	2	40								
	Desenho Arquitetônico I					2	40	2	40				
	Materiais de Construção Civil I					2	40	2	40				
	Introdução à Teoria das Estruturas					2	40	2	40				
	Desenho de Estruturas												
	Tecnologia das Construções I					1	20	1	20				
	Instalações Prediais I - Hidrosanitárias									2	40	2	40
	Materiais de Construção Civil II									1	20	1	20
	Desenho Arquitetônico II									2	40	2	40
	Tecnologia das Construções II									1	20	1	20
Núcleo Integrador	Instalações Prediais II - Elétricas									1	20	2	40
	Planejamento Orçamento e Custo de Obra									2	40	2	40
	Sistemas de Estrutura									2	40	2	40
		6	120	6	120	8	160	8	160	11	220	12	220
	Profissionalização em Construção Civil	1	20	1	20								
	Princípios Científ. Da Construção Civil	1	20	1	20								
	Tecnologias da Inform. Comunic. Construção Civil					2	40	2	40				
	Projetos em Edificações									1	20		
		2	40	2	40	2	40	2	40	1	20	0	0
Núcleo Complementar	Clube de Línguas									1	20	1	20
	Complementar I					1	20	1	20				
	Complementar II					1	20	1	20				
	Complementar III										1	20	20
	Complementar IV									1	20	1	20
	Complementar V									1	20	1	20
		0	0	0	0	2	40	2	40	3	60	4	80
		26	520	26	520	28	560	28	560	28	560	25	480
													3200

Fonte: IFPI, 2020a.

De acordo com a matriz acima, é possível perceber a prevalência das disciplinas pertencentes às áreas de “Linguagens e suas Tecnologias”, “Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” nos três anos do ensino médio. Ou seja, comprova o que foi relatado pelos entrevistados, quando afirmaram haver uma redução da carga horária referente às disciplinas de Ciências humanas, fazendo com que professores dessa área tivessem que recorrer a outros componentes curriculares com os quais não tinham identificação para completar sua carga horária de trabalho. O segundo semestre do último ano do Ensino Médio (3º

ano), não oferta nenhuma disciplina que integra a área de Ciências humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Outro elemento constatado a partir da matriz é a organização dos cursos em módulos, fato mencionado também pelos docentes entrevistados, ao relatarem que essa forma de organização é prejudicial e defendem a organização por ano, o que asseguraria a oferta de sua disciplina anual ao invés de modular. Isso evitaria que a cada módulo houvessem alterações na oferta das disciplinas, privilegiando umas em detrimento das outras. O terceiro ano foi o mais prejudicado em relação à oferta das Ciências humanas.

Outro fato observado é que os defensores da reforma, usaram a justificativa de que o ensino médio precisava tornar-se atrativo e que era grande o número de disciplinas obrigatórias (13), causando sobrecarga aos alunos. Tal justificativa é contrariada pela própria matriz acima, ao trazer um quantitativo superior ao número de disciplinas ofertadas antes da reforma, chegando a atingir num determinado momento, um total de vinte e oito disciplinas. Como se vê, a redução do número de disciplinas para evitar a sobrecarga dos estudantes foi apenas o discurso utilizado para obter apoio e adesão da sociedade à aprovação da reforma, mas o verdadeiro motivo carregava significado mais profundo e foi objeto de discussão ao longo deste trabalho.

Os PPCs apresentam a mesma estrutura, adaptando-a aos objetivos de cada curso. Dentre os tópicos que estruturam a escrita dos PPCs encontram-se a justificativa, o motivo pelo qual o curso é ofertado, perfil do egresso, que diz respeito ao tipo de profissional que será inserido no mundo do trabalho, organização curricular, avaliação, infraestrutura necessária ao atendimento do curso e perfil dos profissionais que irão atuar nele. Prosseguindo com a análise das matrizes curriculares, a próxima matriz a ser analisada pertence ao Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, conforme modelo abaixo:

Figura 6 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Informática Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí em 2020

MATRIZ CURRICULAR - INFORMÁTICA - INTEGRADO														
Área do Conhecimneto	Disciplinas	1º ano		2º ano		3º ano		CHA-T						
		1ª sem	2ª sem	1ª sem	2ª sem	1ª sem	2ª sem							
		AS	CH	AS	CH	AS	CH		AS	CH				
Núcleo Básico	Língua Portuguesa	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	360		
	Arte	2	40	2	40							80		
	Inglês	2	40	2	40							80		
	Espanhol				2	40	2	40				80		
	Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20			80		
	Linguagens e suas tecnologias	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	360		
	Biologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120		
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120		
	Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120		
	Química	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120		
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	100		
	História	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	100		
	Geografia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	100		
	Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	100		
Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	100			
		18	360	18	360	16	320	16	320	13	260	9	180	1800
Núcleo Tecnológico	Eixo Informática	1 - Informática Básica	2	40	1	20								60
	2 - Sistemas Operacionais	2	40	1	20								60	
	3 - Fundamentos de Redes de Comp			1	20	1	20	2	40				80	
	4 - Manutenção de Computadores				2	40						40		
	5 - Prática e Gerência de Redes				2	40						40		
	6 - Protocolos de aplicação			2	40							40		
	7 - Algoritmos e Lógica de Program			1	20	2	40	2	40			100		
	8 - Introdução a Programação WEB				2	40	2	40				80		
	9 - Programação WEB								2	40	2	40	80	
	10 - Análise e Projeto de Sistemas					2	40					40		
	11 - Segurança da Informação								2	40	2	40	80	
	12 - Banco de Dados						2	40	2	40	2	20	100	
	13 - Programação Orientada a Objet								3	60	2	40	100	
	14 - Tópicos Especiais em Inovação								3	60	2	40	100	
		4	80	6	120	9	180	10	200	12	240	10	180	1000
Núcleo Integrador	Articulação NB/NT	Profissionalização em Informática	1	20	1	20							40	
	Princípios Cientif. da Informática	1	20	1	20							40		
	Tecnologias Inovadoras				2	40	2	40				80		
	Projetos em Informática								1	20		20		
		2	40	2	40	2	40	2	40	1	20	0	0	180
Núcleo Complementar	Flexibilização Curricular(*)	Clube de Línguas							1	20	1	20	40	
	Complementar I					1	20	1	20			40		
	Complementar II					1	20	1	20			40		
	Complementar III										1	20	20	
	Complementar IV								1	20	1	20	40	
	Complementar V								1	20	1	20	40	
		0	0	0	0	2	40	2	40	3	60	4	80	220
		24	480	26	520	29	580	30	600	29	580	23	440	320

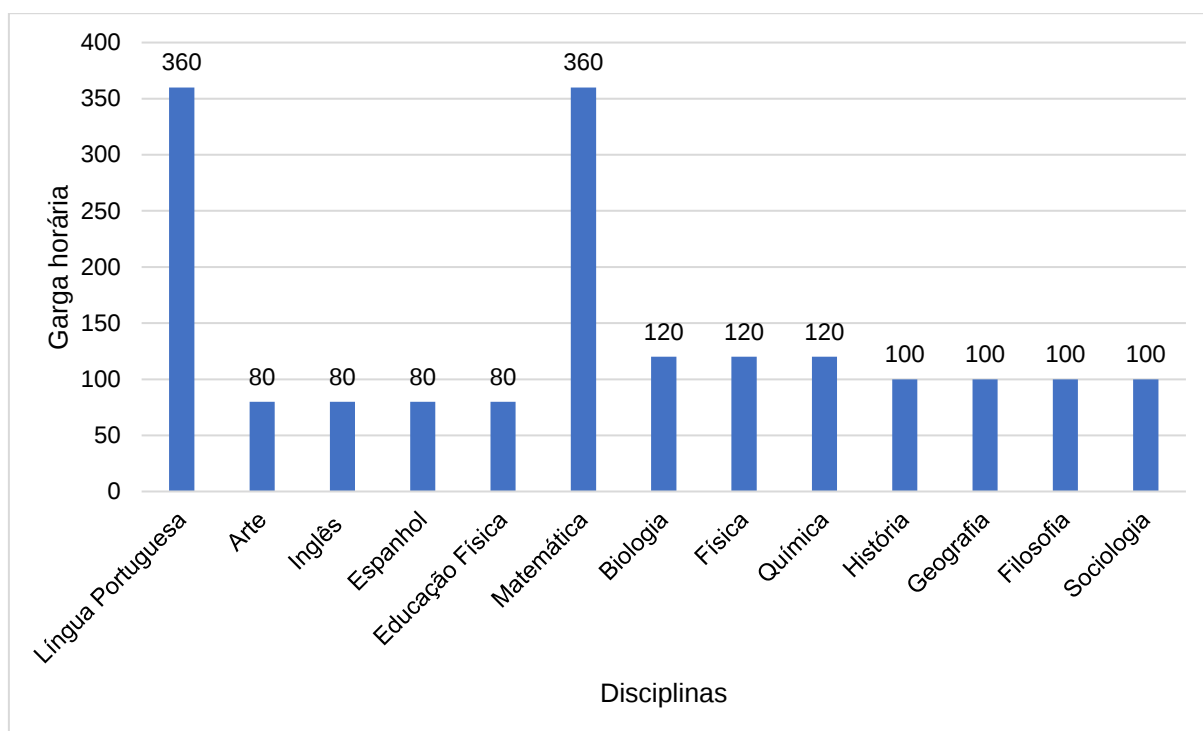
Fonte: IFPI, 2020b.

Fazendo um comparativo entre as matrizes, percebe-se uma semelhança na oferta das disciplinas entre o Curso Técnico em Edificações Integrado ao Médio e o Curso Técnico em Informática Integrado ao Médio. Ambos privilegiam a oferta das disciplinas que compõem as áreas de “Linguagens e suas Tecnologias”, (com ênfase na oferta de Língua Portuguesa) “Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”. Isso explica e confirma a dificuldade relatada pelos professores no que diz respeito ao cumprimento dos conteúdos estabelecidos pelos currículos, tendo em vista que houve redução da carga horária, mas os conteúdos continuam sendo os mesmos.

Observando a distribuição da carga horária anual direcionada a cada disciplina do Núcleo Básico, é possível constatar que as disciplinas da área de Ciências humanas ocupam o segundo lugar no quesito menor tempo, ou seja, perdem apenas para algumas das disciplinas da área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Inglês, Espanhol e Educação Física) em relação ao tempo de aula que os alunos terão

durante o ano. O gráfico abaixo localiza visualmente a posição que as disciplinas do Núcleo Básico ocupam em relação à carga horária anual.

Gráfico 2 - Carga horária das disciplinas pertencentes ao Núcleo Básico do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí em 2024



Fonte: Autoria própria, 2024.

Conforme gráfico acima, é possível perceber a disparidade de carga horária entre as disciplinas de acordo com a área do conhecimento em que estão inseridas. As disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ocupam o penúltimo lugar, perdendo apenas para as disciplinas de Arte, Inglês, Espanhol e Educação Física, que compõem a área de Linguagens e suas Tecnologias. Língua portuguesa (Área de Linguagens e suas Tecnologias) e Matemática (Área de Matemática e suas Tecnologias), possuem carga horária equivalente a 360h anuais. As disciplinas de Biologia, Física e Química (Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias), possuem carga horária equivalente a 120h anuais. História, Geografia, Filosofia e Sociologia (Área de Ciências Humanas), possuem carga horária corresponde a 100h anuais.

A terceira matriz trazida para análise corresponde ao Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio, que difere em alguns aspectos dos PPCs analisados anteriormente. Para que tais diferenças sejam compreendidas é necessária a projeção do PPC:

Figura 7 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí em 2022

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PIAUÍ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ TERESINA CAMPUS CENTRAL															
CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO															
40 SEMANAS															
NÚCLEO	ÁREA DO CONHECIMENT O	DISCIPLINAS	1º ANO				2º ANO				3º ANO				CHT-A
			1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		
			AS	CH-A	AS	CH-A	AS	CH-A	AS	CH-A	AS	CH-A	AS	CH-A	
NÚCLEO BÁSICO	Línguas e suas tecnologias	Língua Portuguesa	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	360
		Arte	2	40			2	40							80
		Inglês			2	40			2	40					80
		Espanhol	2	40			2	40							80
		Educação Física			2	40			2	40					80
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	360
	Ciências da natureza e suas tecnologias	Biologia			2	40			2	40			2	40	120
		Física	2	40			2	40			2	40			120
		Química			2	40			2	40			2	40	120
	Ciências humanas e sociais aplicadas	História			2	40			1	20			2	40	100
		Geografia			2	40			1	20			2	40	100
		Filosofia	2	40			2	40			1	20			100
		Sociologia	2	40			1	20			2	40			100
	TOTAL DO NÚCLEO			16	320	18	360	15	300	16	320	11	220	14	280
NÚCLEO TECNOLÓGICO	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	ELETRICIDADE BÁSICA	3	60											60
		INFORMÁTICA BÁSICA	1	20											20
		ELETRÔNICA DIGITAL	2	40											40
		MAGNETISMO E ELETROMAGNETISMO			1	20									20
		DESENHO ASSISTIDO POR COMPUTADOR			3	60									60
		MEDIDAS ELÉTRICAS			2	40									40
		ANÁLISE DE CIRCUITOS ELÉTRICOS					3	60							60
		MÁQUINAS ELÉTRICAS I					2	40							40
		ELETRÔNICA BÁSICA					3	60							60
		MÁQUINAS ELÉTRICAS II							2	40					40
		INSTALAÇÕES ELÉTRICAS PREDIAIS E RESIDENCIAIS							3	60					60
		ELETRÔNICA DE POTÊNCIA							3	60					60
		COMANDOS ELÉTRICOS INDUSTRIAIS									3	60			60
		SISTEMAS ELÉTRICOS DE POTÊNCIA									3	60			60
		INSTALAÇÕES ELÉTRICAS INDUSTRIAIS									3	60			60
		MANUTENÇÃO ELETROMECÂNICA									2	40			40
		AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL											3	60	60
		SISTEMAS DE ENERGIAS RENOVÁVEIS											2	40	40
		PROTEÇÃO DE SISTEMAS ELÉTRICOS DE POTÊNCIA											3	60	60
		PROJETO DE REDES DE DISTRIBUIÇÃO											3	60	60
TOTAL DO NÚCLEO			6	120	6	120	8	160	8	160	11	220	11	220	1000
NÚCLEO INTEGRADO	TEMA	HIGIENE, SEGURANÇA E ÉTICA NO TRABALHO								3	60				60
		EFICIÊNCIA ENERGÉTICA E GESTÃO AMBIENTAL								3	60				60
		PROJETOS DE SISTEMAS FOTOVOLTAICOS											3	60	60
		TOTAL DO NÚCLEO	0	0	0	0	0	0	6	120	0	0	3	60	180
NÚCLEO COMPLEMENTAR	MATEMÁTICA APLICADA À ELETROTÉCNICA	EMPREENDEDORISMO E VIABILIDADE DE PROJETOS						3	60						
		EDUCAÇÃO AMBIENTAL						2	40						
		ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS								2	40				
		CLUBE DE LÍNGUAS											2	40	
		TOTAL DO NÚCLEO	2	40	0	0	5	100	2	40	0	0	2	40	220
TOTAL FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE INTEGRADA			24	480	24	480	28	560	32	640	22	440	30	600	3200
ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO (NÃO OBRIGATÓRIO)														200	
TOTAL DO CURSO + ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO (NÃO OBRIGATÓRIO)														3400	

Fonte: IFPI, 2022.

A matriz curricular do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino médio apresenta uma distribuição diferente dos dois cursos analisados anteriormente no que diz respeito à oferta das disciplinas. Aqui, a oferta se dá em semestres alternados, computando um total de três semestres. Considerando que o Ensino Médio é composto por seis semestres (três anos), os estudantes ficam metade deste período sem aulas das disciplinas que pertencem à área de Ciências humanas. Traduzindo em termos práticos, a carga horária é a mesma, a diferença está na forma como as disciplinas foram distribuídas ao longo dos semestres que compõem o Ensino Médio. Os alunos tem a mesma quantidade de aulas ao final de cada série, mas as aulas semanais diminuem quando são ofertadas 20h semestrais (apenas uma aula por semana) e aumentam quando essa carga horária passa a ser de 40h semanais (duas aulas por semana).

A última matriz analisada pertence ao Curso Técnico em Análises Clínicas Integrado ao Ensino Médio, criado recentemente com o objetivo “Formar Técnicos em Análises Clínicas capacitados técnica e socialmente para atuar em equipe e aptos a buscar o conhecimento de forma continuada”. A escolha do curso se deu através de consulta pública, conforme trecho abaixo:

Recentemente, o IFPI Campus Parnaíba promoveu uma consulta pública para identificar a demanda da comunidade por novos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação. Esta ocorreu por meio do EDITAL 13/2022 - GDG/DG-PARNAIB/CAPAR/IFPI e foi amplamente divulgada através dos meios de comunicação da instituição. Ao final, cerca de 740 pessoas responderam ao questionário aplicado. Quando perguntadas sobre qual curso técnico, na modalidade integrada, gostariam que o IFPI Campus Parnaíba ofertasse, 319 pessoas (45,9%) responderam o Curso Técnico em Análises Clínicas. Como resultado, este curso ocupou o 1º lugar nessa categoria (IFPI, 2023, p. 8).

De acordo com as informações acima, os participantes da consulta demonstraram maior interesse pelo curso de Análises Clínicas. O curso visa atender ao desenvolvimento da cidade, que apresenta investimentos nos ramos fármaco químicos, contando com clínicas de atendimento em instituições universitárias e posteriormente a criação de um hospital universitário, além da existência de diversos estabelecimentos públicos e privados de saúde. Após breve explicação a respeito do curso, a discussão agora será em torno da análise de sua matriz, apresentada logo abaixo:

Figura 8 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Análises Clínicas Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí em 2023

MATRIZ CURRICULAR																
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM ANÁLISES CLÍNICAS NA FORMA INTEGRADA																
Núcleo	Área do Conhecimento	Unidades Curriculares	1º ano				2º ano				3º ano				CH Total	
			1º semestre		2º semestre		1º semestre		2º semestre		1º semestre		2º semestre			
			AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH		
Núcleo Básico	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	360	
		Inglês			2	40	2	40							80	
		Arte	2	40					2	40					80	
		Espanhol	2	40					2	40					80	
		Educação Física			2	40	2	40							80	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	360	
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia			2	40	2	40					2	40	120
			Física					2	40	2	40	2	40			120
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Química	2	40	2	40							2	40	120	
		História			2	40	1	20					2	40	100	
		Geografia	1	20	2	40							2	40	100	
		Filosofia	2	40					1	20	2	40			100	
		Sociologia	2	40					1	20	2	40			100	
Total do Núcleo		17	340	18	360	15	300	14	280	12	240	14	280	1800		
Núcleo Específico	Ambiente e Saúde	Anatomia e Fisiologia	2	40	2	40									80	
		Citologia e Histologia	2	40	2	40									80	
		Biossegurança	2	40	2	40									80	
		Biologia Molecular e Genética								2	40	2	40		80	
		Bioquímica Clínica					2	40	2	40					80	
		Microbiologia Clínica									2	40	2	40	80	
		Parasitologia Clínica					2	40	2	40					80	
		Imunologia Clínica									2	40	2	40	80	
		Hematologia Clínica					2	40	2	40					80	
		Urínalise e Líquidos corporais									2	40	2	40	80	
		Fundamentos de Análises Clínicas	2	40											40	
		Práticas em Análises Clínicas			2	40			2	40	2	40	2	40	160	
		Total do Núcleo	8	160	8	160	6	120	8	160	10	200	10	200	1000	
Núcleo Integrador	Projeto Integrador I – Formação profissional (linguagens e ciências humanas)				2	40								40		
	Projeto Integrador II – Inovações tecnológicas (matemática, ciências da natureza e suas tecnologias)									2	40	2	40	80		
	Projeto Integrador III – Trabalho e sociedade (administração e ciências humanas)						2	40	1	20				60		
	Total do Núcleo		0	0	2	40	2	40	1	20	2	40	2	40	180	
Núcleo Complementar	Bioestatística								2	40	2	40			80	
	Informática Básica						2	40	2	40				80		
	Empreendedorismo				1	20							2	40	60	
	Total do Núcleo		0	0	1	20	2	40	4	80	2	40	2	40	220	
SUBTOTAL DE CARGA HORÁRIA			25	500	27	540	25	500	27	540	26	520	28	560	3200	
ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO NÃO OBRIGATÓRIO														300		
CARGA HORARIA TOTAL														3500		

Fonte: IFPI, 2023.

A análise da matriz acima concentra-se na oferta da disciplina Geografia (Ciências humanas). O lapso temporal entre os períodos de oferta é muito grande. A disciplina é ofertada no primeiro ano do Ensino Médio e volta a ser ofertada somente

no segundo semestre do terceiro ano. Isso posto, é importante refletir sobre os impactos que essa distância entre os períodos de oferta causa na formação dos alunos, que estímulo eles têm para retornar aos conteúdos com os quais tiveram contato apenas no início do curso?

Entendido a forma como se dá a organização dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, através da análise das matrizes curriculares, a discussão agora será em torno da integração entre os conteúdos da formação geral e da formação profissional, identificando elementos presentes nos PPCs que comprovam a integração curricular. Ciavatta (2014) retoma o conceito integração a partir das diversas possibilidades. A primeira delas diz respeito à oferta de um ensino médio com matrícula única que inclua formação básica e formação profissional, tendo como base legal o a LDB em seu artigo nº 36.

Para além desse entendimento, a integração entre formação geral e formação profissional visa romper com a dualidade histórica entre o ensino médio e a formação técnica, promovendo uma formação ampla de ser humano que integre todas as dimensões da vida, incluindo o trabalho como princípio educativo, a ciência e a cultura. De acordo com os PPCs analisados, a integração acontece da seguinte forma:

A articulação da Educação Básica (Ensino Médio) e a formação técnica de nível médio, dar-se-á por meio de um currículo que contemple a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, que define competências específicas para cada área do conhecimento e orientam a construção de itinerários formativos relacionados a essas áreas através de articulações que envolvam processos e métodos de ensino e aprendizagem diversificados que integrem as competências específicas aos conhecimentos da formação profissional do Eixo de Controle e Processos Industriais do curso técnico de Edificações (IFPI, 2020, p. 4).

De acordo com o documento acima citado, a articulação dos conteúdos se dá a partir de orientações previstas na BNCC, tendo em vista o estabelecimento de competências específicas voltadas para a formação comum e para a formação técnica. Importante ressaltar que em discussões anteriores, analisou-se o conteúdo da BNCC, o qual recebeu duras críticas pelo seu caráter representativo de ideias neoliberais, associadas ao mercado de trabalho.

Outra forma de integração mencionada nos documentos analisados, acontece através das Estratégias Pedagógicas, que possibilitam a organização das unidades curriculares de todos os núcleos sob os princípios da multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e integração. A integração está prevista também no “Núcleo Integrador”. A intenção é superar a

fragmentação no currículo e na prática pedagógica. Por fim, a integração ocorre através da oferta da unidade curricular, que é ministrada por mais de um professor, abrangendo mais de uma área do conhecimento pertencente ao núcleo básico e ao núcleo tecnológico.

5.1.2 Eixos Ciência, Cultura e o Trabalho como princípio educativo

Os PPCs refletem a concepção de ensino presente nos documentos que fundamentaram sua elaboração, portanto, serão analisados/agrupados de acordo com a lógica conceitual que cada um apresenta. Foram observados a presença de termos, expressões que dialogam com propostas distintas de formação, situando os documentos naquilo que se pode definir como hibridismo conceitual¹⁵, dado o uso de conceitos que condizem com a proposta de um Ensino Médio Integrado na perspectiva de uma formação humana integral, em documentos que possuem uma proposta contrária de ensino.

Nesse sentido, as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura aparecem nos PPCs do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio e do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio definidas de acordo com as DCNEPTNM (2012) e as DCNEM (2018) e apresentam em suas justificativas equivalência no diz respeito ao conceito de trabalho, conforme trecho abaixo:

A concepção para elaboração deste projeto de curso está pautada no entendimento de que a formação profissional do aluno é inerente a sua formação geral, compreendendo o trabalho como princípio educativo e ofertando aos alunos uma formação que possibilite a diminuição da dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho laboral e produtivo (IFPI, 2020, P. 4)

O Trabalho é mencionado nos dois PPCs em análise, conforme trecho acima, como princípio educativo. Segundo Araujo e Frigotto (2015), o trabalho nessa perspectiva visa a transformação da realidade social, formando homens com saberes intelectuais e práticos, desenvolvendo todas as suas dimensões e capacidades humanas, diferentemente do Trabalho na perspectiva capitalista, onde o objetivo é

¹⁵ O termo hibridismo conceitual, neste caso, justifica-se pelo uso de termos votados para uma formação ampla, que contemple todas as dimensões da vida, por documentos como as DCNEPTNM (2021) que atualiza as DCNEPTNM (2012), conforme a reforma do ensino médio, cuja proposta está centrada num ensino pragmático, utilitarista, baseado no desenvolvimento de competências específicas para o mercado de trabalho.

unicamente o lucro, através da exploração da força de trabalho e a espoliação do trabalhador, que ao produzir não tem acesso ao fruto de seu trabalho.

Em relação aos conceitos de Ciência e Cultura, a primeira é concebida como um conhecimento produzido social e historicamente e a segunda, entendida como expressão material e imaterial que normalizam a conduta de um povo. Esses conceitos atendem às concepções defendidas pelos IFs e está presente nos documentos que orientam o EMI anteriores à reforma, à exemplo das DCNEPTNM (2012).

Observou-se que o PPC do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio e do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio apresentam uma concepção de ensino semelhante, pois são referenciados pelos mesmos documentos, portanto, trazem termos, expressões e legislação afins. Por outro lado, os outros PPCs analisados distanciam-se das DCNEPTNM (2012) e aproximam-se das DCNEPTNM (2021), atualizada conforme a reforma do ensino médio, como demonstra o trecho abaixo:

A educação passa por transformações, desse modo, para acompanhar as novas orientações do Ministério da Educação o curso técnico em eletrotécnica integrado ao ensino médio precisou reformular seu Projeto Político Pedagógico. O novo currículo visa PPC do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica na Forma Integrada, Modalidade Presencial – IFPI atender os princípios da interdisciplinaridade, adequando-se às atualizações na legislação da educação profissional (IFPI, 2022, p. 8-9).

De acordo com o trecho acima, é possível perceber que o PPC do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio, passou por alterações para atender às mudanças propostas pela reforma, que embora não seja mencionada diretamente, é possível concluir sua referência ao abordar as transformações pelas quais passa a educação, em especial, a educação profissional. Um detalhe importante e que possibilita um entendimento acerca disso é o marco temporal em que este PPC foi elaborado, (2022), sendo este, de acordo com a lei nº 13.415/2017, o último ano para o início das atualizações curriculares como forma de legalizar a adesão à reforma.

A lógica que orienta a elaboração do PPC é a da reforma, recorrendo a termos próprios da concepção de ensino pragmática, colocando o aluno como centro do processo, sob a justificativa de torná-lo protagonista. O hibridismo conceitual também se faz presente no documento ao utilizar termos como “Mundo do trabalho” e “Mercado de trabalho”, que conforme foi debatido em capítulo anterior, correspondem a

concepções distintas de formação. Não foi identificado a presença do conceito de trabalho como princípio educativo, que é a perspectiva defendida pelos IFs. Os conceitos de Ciência e Cultura também não foram localizados no documento.

O último PPC analisado corresponde ao Curso Técnico em Análises Clínicas Integrado ao Ensino Médio. Buscando pela presença das categorias em análise, foi identificado o uso do termo “trabalho como princípio educativo” como sendo um elemento norteador da prática profissional e não consta o uso do termo em nenhuma outra parte do documento. O termo trabalho é usado junto às expressões “mundo do trabalho” e “mercado de trabalho, reforçando mais uma vez o hibridismo conceitual já mencionado aqui. A proposta defendida pelos IFs coaduna com uma perspectiva de ensino voltada para o mundo do trabalho e entende o mercado de trabalho como uma formação puramente técnica, limitada à aquisição de competências específicas próprias do sistema capitalista.

Quanto à estrutura do PPC, este foi elaborado de acordo com os princípios da reforma. Ao observar as referências utilizadas para fundamentar a elaboração do documento, foram identificadas tanto a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de Janeiro de 2021, que define as DCNEPTNM (2021), atualizadas conforme a reforma, quanto a lei n. 13.415/2017, que estabeleceu as mudanças implementadas pelo Novo Ensino Médio. Quanto ao uso dos termos Ciência e Cultura, o PPC não traz a definição, o conceito destas categorias, apenas menciona a articulação entre ciência, cultura e trabalho na justificativa do curso e na descrição dos temas que serão abordados no Núcleo Complementar através dos Itinerários Formativos.

Percebe-se claramente uma presença mais forte dos princípios da reforma nos PPCs do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio e do Curso Técnico em Análises Clínicas Integrado ao Ensino Médio. O primeiro foi elaborado em 2022 e o segundo em 2023, ou seja, atende ao prazo limite para adesão à reforma. O que não se entende é o motivo pelo qual o IFPI aderiu a uma proposta de ensino que contraria a concepção de ensino prevista pela lei de criação dos IFs, provocando um conflito normativo, tendo em vista que a lei nº 11.892/2008 (lei de criação dos IFs) defende uma formação humana integral, enquanto a lei nº 13.415/2017 (lei da reforma do ensino médio) limita o ensino a uma formação limitada voltada para o mercado de trabalho.

5.1.3 Formação a partir da perspectiva politécnica

Para responder a pergunta “Há a intenção de formar o aluno numa perspectiva politécnica?” é importante conceituar Politecnia. Neste sentido, Saviani talvez seja o autor mais indicado, por ter feito um amplo debate teórico acerca do termo e seus usos. De acordo com Saviani (2007), a Politecnia em seu sentido epistemológico, significa um conjunto de técnicas. Porém, o uso marxiano, ou seja, empregado por Marx, diz respeito ao aspecto semântico, estando relacionado com uma formação omnilateral, onde formar na politecnia significa formar alunos em todas as dimensões da vida: física, tecnológica e intelectual.

Neste sentido, os PPCs trazem em sua escrita a defesa de um ensino que contemple aspectos da formação geral e da formação específica, fazendo frequentemente menção à interdisciplinaridade e à integração, além de trazer os eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia como princípios norteadores do currículo. Com base nestas informações, é possível supor que haja uma formação no sentido politécnico, porém a presença de diretrizes norteadoras que regulamentaram a reforma (lei nº 13.414/2017 e DCNEPTNM 2021), no mínimo abre precedente para que essa afirmação seja posta em análise.

O termo Politecnia não foi encontrado nos PPCs analisados, porém, os PPCs do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio e do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, trazem em sua escrita aproximações com a definição desse conceito, ao mencionarem a “articulação entre os diferentes campos de saberes” na descrição do Núcleo Integrador. Isso significa o desenvolvimento das diversas dimensões do ser humano, conforme preconiza o ensino politécnico. Mais adiante, os PPCs mencionados acima, fazem uma referência ao Núcleo Integrador como aquele que articula o Núcleo Básico e o Tecnológico visando uma formação integral, enquanto o PPC do Curso Técnico em Análises Clínicas Integrado ao Ensino Médio tem sua metodologia voltada para o desenvolvimento de competências e aprendizagem individual.

Tendo em vista que o EMI é apontado por autores como Ciavatta (2014) como uma travessia para o ensino politécnico, centrado na formação humana integral, de

modo a contemplar todas as dimensões do ser humano, e sendo esta a proposta defendida pelos IFs, a ausência do termo Politécnica nos PPCs leva a questionamentos como: Por que esta categoria fundamental no EMI não teve espaço assegurado no processo de elaboração dos PPCs do IFPI?

5.1.4 Pesquisa como princípio educativo

Como forma de ajudar na compreensão da pesquisa como princípio educativo, é importante conceituar esta categoria, que é fundamental num tipo de ensino a partir da perspectiva da integração. De acordo com Ramos (2014), a pesquisa neste sentido ajuda na formação de sujeitos críticos e com autonomia intelectual, onde são capazes de questionar, refletir, interpretar e rejeitar visões de mundo fechadas. São alunos capazes de formular soluções para problemas teóricos e práticos.

O PPC não menciona a expressão pesquisa como princípio educativo, porém, a partir da redação do documento é possível identificar elementos que levam a esse entendimento. Ao descrever atividades do núcleo tecnológico, cita projeto de pesquisa e projeto de extensão, onde os alunos tem a possibilidade de desenvolver aspectos da pesquisa mencionados acima, como refletir e interpretar informações. O PPC do curso Técnico em Análises Clínicas Integrado ao Ensino Médio menciona a expressão

5.1.5 Formação Humana Integral

A formação humana integral é definida por Ciavatta (2005), como o tipo de ensino que integra formação geral e formação profissional, entendendo-as como indissociáveis. A autora entende a educação como uma totalidade social, onde as partes e o todo se integram. Nesse sentido, a formação integral recupera o homem (ser humano) em sua integralidade, superando a divisão histórica entre ensino intelectual e educação profissional, compreendendo ambos como dimensões intrínsecas. Ramos (2008), faz uma discussão em torno dos sentidos atribuídos à integração, deixando claro que integrar vai além de aglutinar conteúdos da formação geral e da formação específica, é necessário promover a integração de todas as dimensões da vida, incluindo a ciência, a cultura e a tecnologia, tendo o trabalho como princípio educativo.

No que diz respeito à presença da categoria “formação humana integral” nos PPCS analisados, esta não foi identificada. Os PPCs do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio e do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, trazem a expressão formação integral no tópico que trata da articulação entre o Núcleo Básico e o Núcleo Tecnológico (Núcleo Integrador), associando-a às diversas dimensões da vida, dialogando com autoras como Ciavatta (2005) e Ramos (2008). Assim, conclui-se que os PPCs mencionados compreendem a formação integral não apenas em seu sentido político, mas também filosófico, conforme demonstra trecho abaixo:

A articulação curricular do Núcleo Básico com o Núcleo Tecnológico ocorrerá com base nas definições de Núcleo Integrador constante neste projeto de curso. Nesta articulação procura-se contemplar uma formação integral buscando o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida da diversificação que prioriza: articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho, contextualizando os conteúdos em diferentes lócus e situações articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura definidos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio [...] (IFPI, 2020, p. 12-13).

O trecho acima dialoga com a compreensão de formação integral defendida pelos autores mencionados neste trabalho e que são referência na elaboração de princípios que orientam a base do EMI. Ressalta-se no trecho o desenvolvimento de aspectos físicos e cognitivos e a articulação das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, que são princípios básicos para a implementação do EMI na perspectiva da formação integral.

O PPC do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio, menciona o termo formação integral uma única vez e aparece no tópico destinado às orientações metodológicas. Para além da presença direta do termo, foi investigado o seu sentido, a presença de elementos que corroboram com esse conceito. As análises mostraram evidências de uma formação integral, porém, foram identificados também contradições, como por exemplo o foco no desenvolvimento de competências, além dos documentos norteadores serem aqueles que regulamentam a reforma. Ou o EMI oferece uma formação voltada para o desenvolvimento de competências, ou para a formação humana integral, as duas categorias pertencem a concepções antagônicas de ensino, portanto, incompatíveis.

O PPC do Curso Técnico em Análises Clínicas Integrado ao Ensino Médio traz na justificativa a defesa de uma formação humana integral, porém, sua escrita foi orientada pela lei nº 13.415/2017 e pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de Janeiro de 2021, que atualiza as DCNEPTNM (2021), conforme a reforma. Percebe-se um hibridismo permeando todo o documento. Isso dificulta a análise e necessita de olhar atento no sentido de não se deixar confundir por termos que representem uma concepção de ensino associados a outros termos que representem concepção oposta.

Os PPCs embora apresentem uma redação condizente com o perfil do ensino médio integrado defendido pelos professores e intelectuais que disputaram sua concepção de ensino ao longo da história de aprovação de documentos que regem a educação no Brasil, ou seja, voltado para uma formação humana integral, apresentam conflito normativo, pois ao mesmo tempo que fazem a defesa de um ensino integral, mencionam a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 janeiro de 2021, que atualiza as DCNEPTNM (2021), de acordo com a reforma do ensino médio, tendo em vista as alterações ocorridas na LDB 9.394/96 pela Lei 13.415/2017.

A presença do hibridismo conceitual acompanha toda a escrita dos PPCs. Ao mesmo tempo em que fazem a defesa de um EMI pautado em princípios como ciência, tecnologia, cultura e trabalho como princípio educativo, defendem o desenvolvimento de competências voltadas para o mercado de trabalho. Os IFs são referência de EMI no Brasil, possuem estrutura capaz de ofertar uma educação em seu sentido amplo e são apresentados pelos defensores de um ensino público de qualidade como exemplo a ser seguido, portanto, sua qualidade é indiscutível.

Para Dutra (2018), a Reforma do ensino médio fere os princípios de integração defendidos pelos IFs. A Lei n. 11. 892/2008, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e confere autonomia didática, pedagógica, financeira e administrativa a estes espaços de ensino e aprendizagem. Isto significa que os IFs não têm a obrigatoriedade de aderirem à reforma, mesmo assim houve adesão, o que foi possível perceber através dos PPCs. A concepção de ensino defendida pela reforma é pautada na pedagogia das competências, ou seja, busca desenvolver nos alunos competências específicas para o mercado de trabalho, enquanto a concepção de ensino defendida pelos IFs tem como foco a formação integral do ser humano.

A reforma é incompatível com os princípios do ensino médio integrado defendidos nos IFs. Ela fragmenta o currículo, tem uma formação voltada para a prática em detrimento da teoria. É necessário que os docentes e alunos continuem

mobilizados, assim como fizeram recentemente através do movimento grevista, que reivindicava dentre outras questões, reestruturação da carreira docente e dos técnicos administrativos, recomposição salarial e orçamentária e revogação das normas que prejudicam a Rede Federal de Educação.

5.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA ÓTICA DOS DOCENTES

Esta seção apresentará o resultado da pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas. Foram entrevistados 3 docentes do IFPI – Campus Parnaíba que atuam nas disciplinas de Ciências humanas. Diante da dificuldade dos docentes em realizar a entrevista de forma presencial, utilizou-se como ferramenta auxiliar na captação dos dados a plataforma *Google Meet*, onde as informações foram gravadas e posteriormente transcritas. As perguntas feitas aos docentes tinham como foco identificar a percepção deles acerca da reforma do ensino médio. A análise dos dados foi fundamentada por autores que tratam de temas mencionados pelos participantes e foi orientada por categorias surgidas durante a leitura e organização das informações. Atendendo ao previsto pelo TCLE e prezando pela preservação da identidade dos participantes, os mesmos foram identificados pelas siglas P1, P2 e P3.

A primeira categoria utilizada foi Gestão democrática, sendo dividida em duas subcategorias, pelo fato de ambas estarem dentro da mesma discussão e para uma maior compreensão e organização das informações. Nesse sentido, buscou-se entender, a partir dos princípios da Gestão Democrática, presentes tanto na CF/1988 como na LDB/1996 e que orientam o processo de elaboração dos documentos das instituições escolares, como ocorreu a implantação da reforma no IFPI-Campus Parnaíba e a elaboração dos PPCs.

A segunda categoria, denominada Impactos da Reforma, apresentou como principais prejuízos na percepção dos docentes, a redução da carga horária das disciplinas de Ciências humanas e a partir desta, a redução do pensamento crítico, comprometendo o aprofundamento de conceitos e teorias devido ao tempo de aula limitado.

A terceira categoria trouxe a confirmação da hipótese inicial da pesquisa, que trata do Aprofundamento das desigualdades educacionais, tendo em vista a adesão das escolas da rede pública ao modelo de organização do ensino preconizado pela reforma, incompatível com sua estrutura precária, limitando a execução plena da

mesma, em contraposição às escolas da rede particular, que possuem estruturas em condições de ofertar um ensino que contemple os conteúdos da base comum e da parte diversificada, atendendo, portanto, ao estabelecido pela reforma sem prejuízos na formação dos alunos, acentuando de forma drástica as desigualdades entre o ensino da rede pública e da rede privada.

A quarta categoria abordada diz respeito ao Currículo Integrado e busca entender como ocorre a articulação entre os conteúdos da formação geral e da formação técnica, com o objetivo de promover a integração entre base comum e parte diversificada do currículo.

A quinta e última categoria traz o Posicionamento dos docentes acerca da reforma. Debate sua real necessidade e aponta discordâncias por parte dos professores sobre a forma como foi implementada, considerando-a desconectada da realidade brasileira, enfatizando a ausência de diálogo. Cada categoria será abordada de forma detalhada nos parágrafos seguintes a partir de tópicos específicos para cada uma delas.

5.2.1 Gestão Democrática

A seção 4.1 do capítulo 4 deste trabalho é destinada à discussão sobre Gestão democrática, trazendo um panorama geral dos elementos que a caracterizam, portanto, a análise aqui realizada é antecedida por uma significativa base teórica e alguns elementos serão retomados a título de esclarecimento, a exemplo dos princípios que fundamentam esta categoria. Durante a análise das informações disponibilizadas pelos participantes, surgiram duas subcategorias que estão entrelaçadas à Gestão democrática: Implantação da reforma no IFPI – Campus Parnaíba e Elaboração dos PPCs, sobre as quais serão redigidos os parágrafos seguintes.

5.2.1.1 Implantação da reforma no IFPI – Campus Parnaíba

A Gestão democrática está prevista na CF/1988 em seu artigo 206, ao tratar dos princípios em que o ensino será ministrado e foi incorporada à LDB/1996 em seu artigo 3º. O artigo 14 dessa lei define os princípios da gestão democrática, conforme trecho abaixo:

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023) (Brasil, 1996)

De acordo com a redação do trecho acima, um dos princípios da gestão democrática diz respeito à participação dos docentes na elaboração do projeto pedagógico da escola. Quando perguntados sobre o processo de implantação da reforma do ensino médio na instituição pesquisada, os participantes relataram a ausência de elementos que caracterizam o processo democrático da gestão escolar, afirmando que ocorreu um movimento vertical, de cima para baixo, onde não foi dado aos docentes a possibilidade de debater com profundidade as mudanças implementadas, nem foram criados grupos de trabalho que permitissem o diálogo aberto acerca da reforma. Isso pode ser constatado na fala da P2, conforme trecho abaixo:

Olha, assim, nós tivemos há bastante tempo, eu não sei precisar qual foi o ano, tivemos uma reunião para que pudesse ser tratado sobre essa reforma do ensino médio. Só que, assim, uma única reunião onde foram apontados o que estaria em transformação nesse processo de mudança, mas eu não lembro, honestamente, eu não lembro de ter sido, eu acho que não houve mesmo, nesse período, não houve uma escuta dos docentes. Por quê? Porque só foi uma única reunião. Então assim, a maneira como foi implantado, o processo de implantação, ele foi pouco democrático, não houve grupos de trabalho. Aqui no nosso campus, no nosso campi, ele não, assim, não ocorreu, dessa forma democrática. Nós não fizemos grupos de trabalho para a discussão mais ampla sobre como seria tratada essa mudança, que eu lembre, não. [...] Então, eu acredito que essa mudança realmente foi muito vertical, de cima para baixo, nesse sentido, porque nós não tivemos voz para opinar sobre a nossa compreensão e sinalizar sugestões do que poderia ser feita em relação a essa reforma (P2).

Entendendo que a gestão democrática, inclui construção de momentos que possibilitem diálogos e debates, a P2 afirma a ausência desses elementos no processo de implantação da reforma, fato que remete a uma herança dos princípios¹⁶ da administração científica ao contexto escolar/educacional. Sobre isso, Luce e Medeiros (2006) reforçam a necessidade de superação nos espaços escolares da dicotomia entre aqueles que planejam e aqueles que executam, baseado no modelo

¹⁶ De acordo com Moura (2014), a administração científica assenta-se em três princípios, sendo um deles pautado na ideia de organizar os trabalhadores em duas frentes: aqueles que planejam e, portanto, dominam os conhecimentos necessários às tarefas mais complexas, que abrangem a ciência do trabalho e aqueles que executam, ou seja, a ampla maioria dos trabalhadores, que apenas desempenham funções repetitivas sem necessidade de um grau mais elevado de conhecimento.

clássico do modo de produção taylorista fordista, onde havia uma clara divisão dentro da cadeia produtiva, que organizava os trabalhadores em duas frentes: concepção e execução.

Corroborando a fala da P2, o relato do P3 confirma a ausência de diálogo e de debates, onde os docentes pudessem expor sua percepção acerca da reforma, fato evidenciado no trecho abaixo:

[...] E pelo menos a impressão que eu tive foi que eu não me senti escutado, eu não vi um canal de diálogo em relação a essa reforma. Então, como eu tô falando, a reforma é necessária, mas acho que precisaria de um debate mais amplo. De repente esse negócio chegou aqui no nosso IFPI, sabe, e aí tem uma crítica que é preciso que se faça também, o Instituto Federal, ele tem uma certa autonomia, ele tem uma autonomia pra dizer não a muitas coisas, e a forma como o Instituto Federal do Piauí acatou esse negócio foi muito brusco pra todos nós [...] Nós fomos pegos de surpresa, eu lembro que estava na pandemia quando esse negócio chegou. Então eu lembro que a gente tinha umas reuniões virtuais, e assim, não tinha como, a forma como foi colocada pra gente, não tinha como, e a gente pensando também nos alunos, ao mesmo tempo nesse dilema, tinham professores que estavam com uma postura mais radical de que não, não, vamos bater o pé, não vamos, não vamos. E por outro lado, alunos em plena pandemia que precisavam de apoio, sabe? Então assim, eu fiquei num dilema muito grande e eu acabei acatando a situação diante de algo que para mim, na minha concepção, não tinha para onde ir. A gente não estava mais podendo fazer muita coisa (P3).

Dois pontos importantes merecem destaque na fala do P3: o primeiro refere-se ao seu entendimento pessoal de que não houve uma via de diálogo que possibilitasse discussões a respeito da reforma, debatendo sua real necessidade, seu objetivo e em que concepção de ensino ela se sustenta. Dialogando com a fala do participante acima, Ferretti (2018) relembra que a própria lei nº 13.415/2017 que dispõe sobre a reforma, é fruto de uma MP, ou seja, um dispositivo estabelecido pela CF/1988 voltada para tomadas de decisões de caráter emergencial. Nesse sentido, o autor recupera o caráter autoritário da própria reforma, que anulou qualquer possibilidade de debate, levando estudantes a organizarem movimentos de ocupação nas diversas escolas do Brasil, protestando contra o autoritarismo do governo.

Sobre os interesses inerentes à reforma, Ferretti (2018), afirma haver uma estreita relação entre a formação dos estudantes e a necessidade de atender aos interesses da burguesia nacional voltada para o novo modelo de produção, o toyotismo¹⁷. Assim, a reforma retoma o processo formativo dos anos 1990 no Brasil, interrompido durante o primeiro governo Lula (2003 a 2006), onde houve espaço para

¹⁷ Modo de produção que substituiu o taylorismo-fordismo. O toyotismo, ao contrário do modelo anterior, que era pautado na qualificação profissional e na produção em larga escala, busca formar sujeitos flexíveis, facilmente adaptáveis ao trabalho, priorizando a adaptabilidade ao invés da especialização profissional.

a construção de uma política educacional visando uma formação contra-hegemônica. Essa concepção de ensino preconizada pela reforma tem como foco o desenvolvimento de competências voltadas para o mercado de trabalho, um ensino reduzido ao desenvolvimento de habilidades específicas, necessárias ao jovem trabalhador.

Em janeiro deste ano ocorreu a CONAE¹⁸ 2024 e teve como tema “Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”. Foram estabelecidos sete eixos a partir dos quais será elaborado o PNE (2024-2034). O eixo IV tem como tema “Gestão democrática e educação de qualidade: regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão” e se relaciona com a fala do P3 no que diz respeito à necessidade de construção de uma via de diálogo com os sujeitos do cotidiano escolar, como bem exemplifica o trecho abaixo:

A gestão democrática da educação pode ser entendida como um princípio constitucional e uma política que induz a criação de espaço público de diálogo, de escuta ativa, análise, deliberação e tomada de decisão coletiva, tornando esse locus em um ambiente propício e fundante para a vivência da democracia (Conae, 2024, p. 138).

Existe uma articulação direta entre a fala do P3 e o que diz o documento a respeito dos aspectos defendidos pela gestão democrática. Nesse sentido, tanto a P2 quanto o P3, enfatizam a ausência de diálogo no processo de implantação da reforma, contrariando o princípio I da gestão democrática, que trata da participação dos docentes na elaboração de documentos, o que envolve a construção de debates, exposição de ideias e tomada coletiva de decisões.

O segundo aspecto a ser considerado na fala do P3, diz respeito à autonomia dos IFs¹⁹, questionando o fato dos mesmos, especificamente o IFPI, terem aderido aos princípios da reforma sem oferecer nenhuma tentativa de resistência, tendo em

¹⁸ A CONAE é um evento nacional, antecedido por conferências estaduais e municipais, coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) e conta com a participação de diversos setores da sociedade civil e movimentos organizados em torno da luta por uma educação pública de qualidade. Tem papel importante na elaboração de políticas educacionais, inclusive monitorando a implementação das metas estabelecidas pelo PNE.

¹⁹ Os IFs foram criados através da lei nº 11.892/2008 e compõem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, ampliando a oferta de ensino da rede federal para o nível superior, antes limitada ao nível básico e profissional.

vista que a lei de criação, destas instituições de ensino prevê esse direito, conforme trecho abaixo:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao 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 - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET- RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
 IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Inciso com redação dada pela Lei nº 12.677, de 25/6/2012)
 V - Colégio Pedro II. (Inciso acrescido pela Lei nº 12.677, de 25/6/2012)
 Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de **autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar**. (Parágrafo com redação dada pela Lei nº 12.677, de 25/6/2012) (Brasil, 2008, grifo nosso).

O trecho acima, retirado da lei nº 11.892/2008, que institui a criação dos IFs, confirma o que diz o P3 a respeito da autonomia dos Institutos. Pacheco (2010) ao abordar esta questão, ressalta que a autonomia está inserida numa relação de interdependência, que inclui a participação dos sujeitos do cotidiano escolar e respeito aos seus posicionamentos. Conclui que é preciso que haja mudanças para que de fato o que está previsto em lei seja efetivado nestes ambientes, pois no contexto atual a autonomia não é uma realidade. Ramos (2017), aborda a necessidade das instituições federais resistirem à reforma através do princípio da autonomia e assumirem compromisso com uma educação emancipadora.

5.2.1.2 Elaboração dos PPCs

Em relação à elaboração dos PPCs, os participantes apresentaram relato semelhante, todos disseram haver uma comissão responsável por elaborar o documento e posteriormente ele é enviado por e-mail aos professores para que possam desenvolver seus planos de aula conforme ementa anexada. As explicações dos participantes foram as seguintes:

[...] são formadas comissões. Essas comissões se reúnem, elaboram os projetos, os PPCs, e aí apresentam para os demais professores. [...] Eu não sei como é que isso é realizado. Tipo assim, quem que participa, claro que tem o nome lá né, mas eu quero te dizer assim. Se eu quiser participar eu participo? Eu não sei (P1).

A construção do PPC é feita a partir de grupos de comissão. Alguns professores são convidados para fazer essa comissão [...] (P2).

[...] Nós temos, Charlene lá, como eu lhe falei, o conselho superior. E nesse conselho superior tem os representantes, os representantes de cada campi dos institutos federais. E lá a gente, eu nunca fiz parte, mas a gente tem os representantes, por exemplo, daqui, não é? A gente vê que às vezes é um pouco complicado, sabe? Você, o Instituto Federal, ele tem uma perspectiva

bem centralizadora das coisas. O Instituto Federal do Piauí. Mas nós temos esse conselho superior onde lá existem as discussões para a discussão sobre o PPC. [...] Lá são decididos, lá eles decidem no conselho superior. E a partir do que é decidido lá, isso é repassado para os campi. Cada campi leva suas demandas, suas questões com seus representantes ao Consup. E isso vai ao conselho e depois retorna para a gente [...] (P3).

Conforme demonstrado pelos relatos dos participantes, os PPCs são elaborados por uma comissão formada por representantes dos Campi, onde estes apresentam as demandas do instituto ao qual está vinculado. Ao final da elaboração, os documentos são repassados aos Campis e estes enviam aos professores através de e-mail. Os participantes afirmaram não saber descrever de forma aprofundada como acontece a seleção dos professores que irão compor a comissão para elaboração dos PPCs, quais critérios são utilizados para que um determinado docente receba o convite, fato comprovado ao final da fala da P1 no relato acima.

Ao discutir a respeito da elaboração do projeto político-pedagógico e a questão curricular, Moura (2014), coloca como condição fundamental que esta seja uma construção coletiva e recupera o histórico das instituições escolares marcado pela ausência de debate em relação ao currículo, apontando como principais causas a sobrecarga de trabalho dos docentes. Nesse sentido, a autora defende que é fundamental que se crie condições de espaço e tempo para que o direito à construção coletiva seja efetivado na prática, aponta ainda a necessidade de melhorias salariais e que o currículo seja pautado por uma política de Estado e não de gestão, o que causaria insegurança aos docentes quanto à manutenção da concepção de ensino prevista pela organização curricular.

Todos esses elementos discutidos até aqui, somente serão possíveis de serem assegurados a partir de uma gestão democrática que compreenda o significado do direito à participação coletiva e democrática nos espaços escolares. Veiga (2002), ao discutir o conceito de gestão democrática, reforça a necessidade de ruptura das estruturas de poder nas instituições escolares, que separa os sujeitos do cotidiano escolar entre aqueles que planejam e aqueles que executam, para que após superada essa dicotomia, todos os segmentos que compõem a escola tenham voz ativa e participação na tomada coletiva de decisões voltadas para o cenário pedagógico.

5.2.2 Impactos da reforma

Esta categoria irá apresentar os principais impactos da reforma do ensino médio na percepção dos docentes entrevistados. Foi dividida em duas subcategorias de maneira a possibilitar uma melhor organização das ideias e também pelo fato de terem sido os principais impactos mencionados pelos participantes. São elas: Redução da carga horária e redução do pensamento crítico. Todos os professores entrevistados afirmaram que estes foram os principais prejuízos acarretados com a reforma e que eles incidiram diretamente na formação dos estudantes.

Importante ressaltar que algumas das discussões realizadas ao longo desta categoria, podem ser encontradas de forma aprofundada no referencial teórico deste trabalho, mais especificamente na seção 3.3 que trata da reforma e seus desdobramentos a partir da lei nº 13.415/2017. Algumas discussões são retomadas ao longo da escrita, para facilitar o entendimento do leitor/leitora e também para lembrar o compromisso deste trabalho com as fontes teóricas/autores que embasaram este estudo.

5.2.2.1 Redução da carga horária

Acerca dos impactos da reforma em seu campo de atuação (Ciências humanas), durante a análise dos dados, foi possível identificar que os participantes mencionaram alguns prejuízos em comum, como é o caso da redução da carga horária. Sobre isto, a P1 fez o seguinte relato:

Basicamente, eu fiquei com menos tempo para dar aula de História [...] Quando então veio a reforma do ensino médio, caiu ainda mais. Então assim, vem cortando tempo. [...] Vem cortando a carga horária, o tempo de sala de aula. Então pra mim o principal foi isso. A quantidade de conteúdos é a mesma. A exigência dos vestibulares e do ENEM é a mesma. E, no entanto, a gente tem menos tempo para ofertar conteúdo, tirar dúvidas, fazer exercícios, enfim. Tudo aquilo que é da sala de aula. O que eu percebi, para a minha área específica, foi isso. Foi a redução da carga horária que torna o desenvolvimento de certas habilidades que se exigem do aluno do ensino médio, praticamente impossíveis de serem trabalhadas, desenvolvidas. No máximo se consegue apresentar, discutir alguns conteúdos, sobretudo aquelas que são mais exigentes nos vestibulares, em aprofundamento de outros conteúdos e sem uma formação específica no lado cognitivo, humano ou pessoal de um aluno do ensino médio. Não dá tempo. Pra você ter uma ideia, eu tenho uma hora de aula por semana, no primeiro ano, no segundo ano, no terceiro ano. Uma hora de aula por semana para dar conta de um conteúdo de história de quantos milênios? Então, acaba que eu tenho que optar por pegar os conteúdos que são mais exigidos nos vestibulares (P1).

Conforme observado no relato da P1, a redução da carga horária comprometeu drasticamente a formação dos alunos, diante da impossibilidade de aprofundamento

dos conteúdos, que segundo a participante, devido ao tempo reduzido de aula, opta por priorizar aquilo que será exigido nos exames vestibulares. As mudanças trazidas pela reforma podem num primeiro momento levar a uma ideia equivocada de aumento da carga horária, pois o ensino médio passou de 2400h para 3000h. Por isso a necessidade de uma análise cuidadosa da lei 13.415/2017 no sentido de evitar equívocos. A base a ser considerada para o entendimento dessa questão é o artigo 26 da LDB, que traz a seguinte redação:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996, p. 17).

De acordo com o trecho acima, retirado da LDB, os conteúdos da educação básica serão organizados em duas categorias: base comum e parte diversificada. Recorrendo a esse artigo da lei, essa foi a brecha que os defensores da reforma encontraram para alterar a carga horária do ensino médio. Ao analisar as alterações previstas pela lei nº 13.415/2017, Hernandez (2020), explica que deveria ocorrer um aumento da carga horária de forma progressiva de modo a atingir num prazo de cinco anos a oferta de 1000h anuais no ensino médio, conforme trecho da lei abaixo:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;
§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser 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 (Brasil, 2017, p.1)

Observando apenas este trecho da lei é possível concluir (equivocadamente) que a reforma ampliou a carga horária do ensino médio, pois esta deveria passar de oitocentas horas para mil horas anuais, no entanto é preciso lembrar que agora o currículo é organizado em duas etapas: base comum e parte diversificada, o que leva a concluir que este total de horas deverá ser distribuído entre ambas as partes, reduzindo o tempo de aula e das disciplinas da Formação Geral Básica (FGB). A redação dada ao parágrafo 5º do artigo 35-A da lei estabelece a carga horária máxima para os conteúdos da base comum. Observe trecho abaixo:

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (Brasil, 2017, p.2).

De acordo com o trecho acima, a carga horária destinada à FGB não pode ultrapassar mil e oitocentas horas, isto significa que se o ensino médio deverá ter três mil horas, restaram mil e duzentas horas para os conteúdos da formação específica, ou seja, houve uma redução de seiscentas horas da carga horária destinada aos conteúdos da base comum, que antes da reforma era de dois mil e quatrocentos horas. É sobre esta redução, que afeta diretamente as disciplinas de ciências humanas, inclusas na base comum do currículo, e que compromete o aprofundamento dos conteúdos, que a P1 se refere.

Dialogando com a fala da P1, ao afirmar que não existe tempo suficiente para se aprofundar em determinados conteúdos, Hernandez (2020), ao analisar a lei nº 13.415/2017 à luz da PHC, alerta para o risco de ruptura na relação dialética entre ensino e aprendizagem, tendo em vista que a reforma ao reduzir a carga horária da FGB e ter como foco um ensino prático voltado para a aquisição de competências, coloca em risco o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Esta preocupação é manifestada pela P1 e corroborada pela P2 no trecho abaixo:

Os impactos, para mim, na minha visão e na visão dos colegas das quais eu convivo, nós conversamos bastante sobre essa situação, os impactos foram negativos. Por quê? Porque houve uma superficialização no tratamento dos temas que a gente trabalha, devido à redução da carga horária, agora nós temos, ao invés de duas aulas semanais, nós temos uma aula semanal (P2).

É possível identificar na fala da P2 uma preocupação com o modo como os conteúdos serão ensinados, diante da redução da carga horária, levando a uma superficialização dos mesmos, ou seja, um comprometimento do processo dialético de ensino e aprendizagem, pois a reforma descaracteriza o direito à educação previsto pela CF/1988, reduzindo-o à aprendizagem com fim específico. O ensino passa a ser fragmentado, violando a relação indissociável entre teoria e prática, transmissão e assimilação, ensino e aprendizagem.

Cássio e Zajac (2023) apontam a relação intrínseca entre a aprendizagem e a pedagogia das competências, que pautaram o ideário de educação presente nos documentos educacionais desde a década de 1990, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ocorreu um deslocamento do ensino para a aprendizagem, daí a redução da carga horária das disciplinas que não estão voltadas para o desenvolvimento de habilidades práticas, de modo a atender as novas demandas do capital. Formar para o mercado de trabalho dispensa o aprofundamento

teórico dos conteúdos, o importante é desenvolver competências técnicas. Isso remete às falas da P1 e da P2 ao relatarem a dificuldade de aprofundar os conteúdos diante da limitação imposta pelo tempo reduzido de aula.

Como se vê, a reforma atende a um projeto de educação que atravessa décadas. A organização do currículo em base nacional comum e parte flexível, com a diminuição da carga horária da primeira, é intencional, atende a um tipo de ensino em disputa no Brasil, que põe em lados opostos dois tipos de formação: de um lado, o ensino pragmático e reducionista, preconizado pela reforma e do outro, uma formação geral sustentada em uma sólida base teórica integrada aos conhecimentos específicos. Saviani (2021), ao desenvolver um estudo aprofundado a respeito das tendências pedagógicas no Brasil, faz um comparativo entre a pedagogia das competências e a pedagogia do aprender a aprender²⁰, afirmando que a primeira é uma versão atualizada da segunda. E qual a relação entre a pedagogia das competências e reforma do ensino médio?

Ramos e Paranhos (2022), apontam o retorno da pedagogia das competências em documentos que normatizam o Novo Ensino médio (lei nº 13.415/2017, DCN/2018 e BNCC). Sobre isso, é importante lembrar que a BNCC do ensino médio somente foi incorporada ao documento original²¹ em 2018, após a reforma, deixando claro o alinhamento entre estes documentos. A BNCC é por excelência o triunfo da pedagogia das competências e estabelece dez competências gerais para a Educação Básica. O trecho abaixo retirado do próprio documento, faz uma referência a elas (competências) e comprova o foco na aprendizagem:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, 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 (Brasil, 2018, p.8).

²⁰ A Pedagogia do aprender a aprender coloca o aluno como centro da aprendizagem, aquele que aprende fazendo, a base teórica do aprender a aprender é a epistemologia da prática, considera que o conhecimento é produzido a partir do aluno, que é o protagonista deste processo, colocando o professor como figura secundária.

²¹ A BNCC apresentou um total de três versões. A primeira versão foi apresentada em 2015 e passou por revisão, sendo apresentado um novo texto em 2016, que seria a segunda versão. A terceira e última versão veio finalmente no ano de 2017, correspondendo à etapa de Educação Infantil e Ensino fundamental. Somente em 2018 a BNCC do Ensino Médio foi incorporada ao documento original, pois a reforma encontrava-se em andamento.

Comprovando o que foi dito anteriormente, o trecho acima mostra o enfoque dado à aprendizagem, manifestado na expressão “direitos de aprendizagem”, ignorando propositalmente que ensino e aprendizagem são elementos indissociáveis para que o direito à educação seja assegurado. Focar na aprendizagem é focar apenas num ensino pragmático, no desenvolvimento de habilidades práticas, negando aos estudantes o direito ao aprofundamento dos conteúdos abordados nas disciplinas da base comum, é limitar o acesso ao conhecimento clássico, à ciência, à tecnologia, é reduzi-lo à mera formação técnica. É, em resumo, essa a preocupação manifestada pelos docentes entrevistados. Somente a ampliação da carga horária de suas respectivas disciplinas, possibilitarão tempo de aula suficiente para o aprofundamento de conceitos e ideias, desejo manifestado na fala do P3:

Eu não pego ao pé da letra, o novo ensino médio, porque senão complica. O entrave mesmo é a carga horária, certo? Se a gente conseguisse, dentro da autonomia dos institutos, pelo menos ampliar a carga horária, ser duas horas semanais, não é? (P3).

Conforme demonstrado nas falas dos participantes, há um consenso de que a diminuição da carga horária das disciplinas que compõem a área de ciências humanas, comprometeu a formação dos alunos, impedindo que houvesse aprofundamento dos conteúdos e terem que priorizar aqueles que serão cobrados em exames de larga escala, como o ENEM. A consequência da redução da carga horária, de acordo com a percepção dos professores, foi a redução do pensamento crítico (categoria analisada na seção seguinte), pois o currículo passou a ser organizado entre as disciplinas da FGB e as disciplinas que compõem a parte diversificada, limitando uma abordagem mais teórica e consistente dos conteúdos.

5.2.2.2 Redução do pensamento crítico

A redução do pensamento crítico constituiu-se durante a análise dos dados como categoria em comum mencionada por todos os participantes. Cada um apresentou sua percepção acerca dos impactos provocados na formação dos alunos, pela retirada da obrigatoriedade das disciplinas que compõem as Ciências humanas. A P1 manifestou a seguinte opinião:

Se elas são disciplinas, como você disse, inseridas no contexto de criticidade, e essa reforma foca muito em valorizar disciplinas de formação profissional, técnica, voltada para as demandas atuais de uma sociedade tecnológica, de uma sociedade do fazer muito mecânico, embora travestida de inovação, de empreendedorismo. [...] Questionar, sobretudo, na sociedade brasileira

nunca foi uma prática incentivada. A sociedade brasileira não costuma criticar as estruturas sobre as quais ela foi e é montada. A sociedade brasileira não foi educada, formada para criticar leis, criticar determinações, normas. A sociedade brasileira não foi educada para criticar o lugar que ocupa, o lugar que o indivíduo ocupa dentro dela. Então, uma reforma tão brusca, tão ampla e profunda como essa não deveria ser criticada por essa sociedade. Então, tirar essas disciplinas, que você chamou disciplinas que desenvolvem o senso crítico, da carga horária do ensino médio, de jovens que estão nesses processos de formação e de amadurecimento para desenvolver o espírito crítico, é bem intencional. Mais ou menos nesse sentido aí que eu penso a coisa. Pensar criticamente a sociedade em que se vive deve ser evitado a partir de alguns interesses que organizam essa sociedade. Entende? (P1).

Dois aspectos se destacam na fala da P1: o primeiro é a percepção de que a reforma está focada na formação técnica, para tender as demandas “de uma sociedade do fazer muito mecânico” e o segundo diz respeito à observação de que pensar criticamente deve ser evitado, tendo em vista que numa sociedade de classes, quem está no topo não tem interesse que aqueles que estão na base da pirâmide social tenha acesso a um tipo de conhecimento voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico. Essa observação da P1 remete ao pensamento de Marx e Engels (2019), que ao desenvolverem um estudo sobre a produção do conhecimento no século IXI, concluíram que “As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes; isto é, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante (p. 46).

A fala da P1 dialoga com Marx e Engels, quando estes revelam a relação entre estrutura e superestrutura na sociedade capitalista, ao desvendarem seu modo de produção e as relações de trabalho, onde os defensores do liberalismo econômico²², defendiam um ensino limitado aos trabalhadores, apenas o necessário à realização de tarefas que não exigem o saber, apenas o fazer. A P1 é clara ao afirmar que “Pensar criticamente a sociedade em que se vive deve ser evitado a partir de alguns interesses que organizam essa sociedade”. A reforma atende exatamente a esses interesses, de que o conhecimento seja ofertado em “doses homeopáticas”.

Há ainda uma relação entre a fala da P1 e o conceito de hegemonia de Gramsci²³, recuperado por Goes et al (2017) em estudo sobre a teoria crítica.²⁴ Se Marx e Engels afirmam que a classe dominante, detentora da produção material

²² Doutrina econômica que teve como precursor Adam Smith e defende a não intervenção do Estado na economia, a lei da oferta e da procura, o Estado mínimo intervencionista, o chamado mercado livre.

²³ Filósofo marxista italiano, deixou uma significativa contribuição para se pensar a educação a partir da escola unitária. Desenvolveu em “Cadernos do cárcere”, os conceitos de Hegemonia e Intelectual orgânico, ambos abordados neste trabalho.

²⁴ Corrente de pensamento elaborada pelos membros da Escola de Frankfurt, que se ocupa de temas como o poder e a justiça social, além da defesa da emancipação humana.

também tem domínio sobre a produção do conhecimento, para Gramsci, essa classe utiliza-se do poder que tem para propagar essas ideias hegemônicas, que são reproduzidas pelos meios de comunicação em massa e acabam por contribuir para o processo de formação da visão de mundo das pessoas.

O P3 traz em seu relato informações inovadoras, ao fazer uma associação entre a reforma do ensino médio e o Projeto Escola sem Partido²⁵, representado pelo PL nº 193/2016. A análise do P3 é a seguinte:

[...] essa discussão do escola sem partido, ela permeou muito as ciências humanas. Essa questão que eu considero assim um delírio, uma loucura, você colocar essa história da escola sem partido como se existisse uma neutralidade ou como se nós fossemos doutrinadores, como se a gente fosse interferir na sexualidade dos nossos alunos, como se a gente partisse do princípio, que ali não existe pessoas que pensam [...]. A gente não pode partir do princípio que o outro é manipulável dessa forma. Então assim, a impressão que eu tive é que essa história da escola sem partido não colou, não foi pra frente, mas a reforma do ensino médio a partir de Temer, ela meio que dialoga com isso de forma indireta [...]. Você tem aí um ataque às ciências humanas, então uma redução de carga horária [...]. Já que a escola sem partido não foi muito à frente, não conseguiu o que eles queriam, a reforma do ensino médio entra um pouco pegando essa questão ideológica do escola sem partido (P3).

De acordo com a análise do P3, existe uma relação indireta entre o Projeto Escola sem Partido e a reforma do ensino médio, nada representa melhor a redução do pensamento crítico, que esse projeto. Segundo o P3, como esse PL não obteve êxito, a reforma teria a mesma função, a de conter a suposta doutrinação dos estudantes por parte dos professores.

Dialogando com a fala do P3, Ribeiro e Pulino (2019), ao analisarem a ocupação das escolas do Brasil em 2016 pelos secundaristas, apontaram que estes protestavam contra a MP nº 746/2016, a PEC nº 241/2016 e o PL nº 193/2016, que tinha como objetivo estabelecer que a abordagem realizada pelos docentes em sala de aula fosse neutra, sem contextualizações que pudessem, segundo os defensores do PL, influenciar em questões de gênero/sexualidade. Como desenvolver o pensamento crítico sem a promoção de debates, conversas, diálogos?

O PL nº 193/2016 ficou conhecido como lei da mordaza. Recebeu esse nome, segundo a explicação dada por Rossi e Pátaro (2020), em referência aos instrumentos utilizados para silenciar, impedir que alguém expresse sua opinião acerca de algo e

²⁵ De acordo com Rossi e Pátaro (2020), o Projeto Escola sem Partido foi apresentado na Câmara dos deputados com o nº 193/2016 sob o pretexto de impedir uma suposta doutrinação política e ideológica nas escolas.

foi arquivado, mas a MP nº 746/2017 seguiu e foi convertida na lei nº 13.415/2017 e reorganizou o currículo do ensino médio.

A P2 resume a redução do pensamento crítico como alienante, e menciona a defasagem em que se encontram os alunos, porque não existe tempo suficiente para que o conhecimento seja aprofundado. Abaixo, segue o relato da P2:

É alienante, porque você chega no terceiro ano, os alunos perguntam para a gente o que significa PIB, não sabem o que significa PIB, não têm conhecimento sobre questões relacionadas à demografia, conceitos básicos de demografia. Na nossa área, geopolítica tem sido uma verdadeira tragédia, porque os alunos não têm conhecimento histórico de elementos e situações de contextos básicos para se trabalhar com geopolítica. Então assim, ao invés de fazer com que os alunos se aprofundem, há uma superficialização ainda maior do conteúdo, do conhecimento, e os alunos não dispõem, porque não dá tempo, porque o tempo é muito curto, não temos espaço e nem está disponível, não tem material para se trabalhar (P2).

Um aspecto a ser destacado na fala da P2 é a percepção de que os alunos não dispõem de conhecimento prévio a respeito de conteúdos que eles já deveriam ter entrado em contato em séries anteriores. A participante afirma que os estudantes não possuem entendimento acerca de conceitos básicos de demografia e geopolítica. Sua fala remete a discussões anteriores e dialoga com Kuenzer (2016), ao abordar o ensino na perspectiva pragmática, onde há um recuo da teoria, considerando que a produção do conhecimento limita-se ao exercício da observação prática, aprender fazendo. A reforma do ensino médio está articulada a essa concepção de ensino pragmático, daí a redução do pensamento crítico diante da impossibilidade de aprofundamento dos conteúdos.

5.2.3 Aprofundamento das desigualdades educacionais

Durante a análise dos dados, foi possível perceber que os participantes apresentaram a mesma percepção acerca da reforma, todos afirmaram que ela aprofunda as desigualdades educacionais, diante da disparidade do ensino ofertado nas redes privada e pública, conforme trecho abaixo:

Eu avalio como prejuízo, sobretudo se você compara um aluno de escola pública com um aluno de escola particular, porque o aluno da escola particular não tem prejuízo nenhum, pelo contrário, ele fez foi ganhar com essa reforma no ensino médio. Quem saiu prejudicado foi o aluno da escola pública. Eu digo isso por quê? Porque lá no ensino médio os alunos continuam com aqueles componentes curriculares ditos tradicionais, a mesma carga horária, e ainda ampliaram outros componentes curriculares. Então eles não perderam, eles ganharam, os alunos das escolas particulares. Os alunos das escolas públicas perderam. Então eu avalio que foi um

prejuízo. [...] Não apenas mantém como aprofunda, sobretudo quando a gente olha os itinerários formativos e os projetos integradores que são ofertados nas escolas públicas. Enquanto que nas escolas particulares nós vemos vários itinerários formativos e projetos integradores voltados para as urgências e para as demandas do mercado, da sociedade, enfim, atendidos, e muito bem atendidos, porque os alunos lá têm aulas, assim, impressionantes. Alunos de ensino particular, de escola particular, principalmente das escolas que conseguem ofertar isso com qualidade, estão ali formando uma elite de profissionais que vão ocupar os principais postos de trabalho na sociedade. Eles têm formação de tudo: formação de línguas, formação de linguística, formação de tecnologia, formação de administração, formação de jurídica, formação de tudo enquanto, robótica, empreendedorismo, finanças, um leque de itinerários formativo que quando você compara com os itinerários formativos nas escolas públicas, nossa, tem escolas oferecendo um componente curricular para formar brigadeiro, pra fazer pão, pra... enfim (P1).

A P1 é bem clara quanto aos prejuízos trazidos pela reforma e faz um comparativo entre o ensino ofertado pela rede particular e o ensino ofertado pela rede pública. Sua fala remete às condições estruturais de ambas as redes. Enquanto a escola privada dispõe de estrutura física e de pessoal para disponibilizar uma variedade de itinerários formativos, cumprindo com o que prevê a lei nº 13.415/2017 a respeito da parte diversificada do currículo, a escola pública, devido às condições precárias, não dispõe nem de estrutura física, tampouco humana.

A solução apontada para esse impasse foi alterar o artigo 36 da LDB, possibilitando que os Itinerários formativos fossem ofertados por meio de arranjos curriculares. Sobre esses arranjos, Lima e Maciel (2018), afirmam não haver uma explicação clara de como acontecerão, mas ao manterem a parceria público-privada na lei nº 13.415/2017, o governo sinaliza para a possibilidade de transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino que ofertem educação profissional e ainda, ao alterarem o artigo 61 da LDB, que trata da formação dos professores, permitem que profissionais com notório saber atuem na educação profissional, criando uma alternativa para a maioria dos municípios brasileiros, que diante da ausência de estrutura para ofertar os cinco Itinerários, recorrerão apenas à formação profissional, que dispensa formação acadêmica dos docentes.

Isso contraria o direito do estudante de escolher o Itinerário com o qual se identifica, enquanto os alunos da rede privada de ensino seguirão com uma ampla formação básica, acrescida de formação específica, demonstrando na prática o que a P1 quis dizer ao falar em aprofundamento das desigualdades educacionais. Essa situação reforça a dualidade do ensino tão debatida neste trabalho, cuja origem remonta à divisão social do trabalho, que segundo Saviani (2007), ao recuperar a

relação trabalho-instrução nas diversas sociedades, aponta para a necessidade de oferecer aos operários o conhecimento necessário ao manuseio e manutenção das máquinas, um conhecimento limitado, e aos demais, um conhecimento amplo para que pudessem ocupar os altos postos de trabalho na cadeia produtiva. A P1 dialoga diretamente com Saviani (2007) ao mencionar que os estudantes das escolas particulares estão sendo formados para “ocupar os principais posto de trabalho na sociedade”.

A P2 traz em sua fala aquele que pode ser considerado o aspecto central da reforma: impedir o acesso dos estudantes provenientes da classe trabalhadora ao ensino superior. Fato observado no relato abaixo:

Olha, dentro do que eu percebo, da minha percepção, se tudo que foi feito foi pra direcionar os alunos, pra sua habilidade no sentido de criar uma massa trabalhadora, essa massa trabalhadora tá cada vez mais alienada, porque ela vai ter o conhecimento técnico, é pra ela ter o conhecimento técnico mais aguçado, mas a formação geral básica, formação humana, cultural, ampla, vai ser mesmo uma massa de manobra, simplesmente uma superficialização, como eu já falei, a superficialização desse conhecimento, e isso cria um abismo muito grande entre os estudantes da escola particular, do ensino privado e do ensino público. Porque a gente tem observado, os alunos reclamam muito, eles perguntam pelo conhecimento: “professora vai cair no ENEM esse conteúdo? E o outro conteúdo que cairia no ENEM, a gente não vai ver?” Porque não dá tempo, como eu já falei, a carga horária é reduzida. Então, não atende a uma demanda para a formação como ensino propedêutico, pra levar o aluno pra a universidade, na verdade cria um empecilho, cria uma barreira pra que o aluno acesse o ensino superior (P2).

A fala da P2 dialoga com toda a discussão feita aqui, no que diz respeito à histórica dualidade do ensino e aos dois projetos de educação em disputa no Brasil. Ao afirmar que a reforma está voltada para o desenvolvimento de habilidades, de formação de uma massa trabalhadora, a P2 demonstra conhecimento sobre o debate em torno dos princípios que nortearam as reformas educacionais no país, pois todas elas foram marcadas por forte disputa envolvendo duas concepções de ensino: a primeira, pragmática, voltada para a mera aquisição de competências destinadas ao mercado de trabalho (formação da massa trabalhadora) e a segunda, emancipadora, voltada a formação humana integral.

Nesse sentido, é importante retomar dois momentos em que esses projetos estiveram em disputa. O primeiro, trazido por Ciavatta (2014), recupera a luta dos professores progressistas pela aprovação das DCNEPTNM (2012), que apresentaram um projeto de ensino voltado para estudantes da classe trabalhadora, ancorado numa formação ampla, que possibilite o acesso dos alunos ao ensino superior, rompendo com a dicotomia entre formação geral e formação específica. Esse projeto foi

derrotado e o texto final aprovado trouxe como princípios norteadores o hibridismo conceitual²⁶, que por um lado defende o desenvolvimento de competências específicas, mantendo a histórica dualidade entre formação propedêutica e formação profissional e por outro, a defesa de uma formação integral. Nessa mesma direção, Ramos (2014), ao fazer uma análise dos debates em torno da aprovação da LDB/1996, conclui que mais uma vez o projeto que representa a divisão social e educacional saiu vitorioso.

Ao afirmar que a reforma tem como prioridade a formação técnica e a formação ampla é tratada de maneira superficial, a P2 dialoga com a própria história da Educação Profissional no Brasil. Ao fazer um resgate da trajetória da EPT, Ramos (2014), recupera o momento em que essa modalidade de ensino foi equiparada ao ensino propedêutico, através da lei nº 4.024/61, a primeira LDB. Anterior a esse momento, a educação profissional era desvinculada do ensino propedêutico e portanto, não possibilitava o acesso à universidade. Nesse sentido, a fala da P2 dialoga com esse período, ao afirmar que a reforma está centrada na formação técnica e não possibilita tempo suficiente para abordar os conteúdos da formação propedêutica.

Corroborando com a P1 e a P2, a percepção do P3 é de que a reforma impede os estudantes de acessarem o ensino superior. Seu olhar em relação ao aprofundamento das desigualdades educacionais entre alunos da escola pública e alunos da escola particular também coaduna com a visão apresentada pelas outras participantes, conforme exemplifica trecho abaixo:

Pelo que eu estou sabendo, a reforma do ensino médio nas escolas particulares, isso aqui é uma impressão que eu tenho. Eu não trabalho em nenhuma escola particular [...] Mas o que se diz é que os itinerários formativos nas escolas particulares fizeram foi aumentar a possibilidade de eles terem o conteúdo voltado à arte, à cultura, ao ENEM, você percebe? [...] E a escola pública tomou-se algo limitado, pelo menos na minha realidade, limitou carga horária, limitou itinerário [...] Aí você entra com uma reforma em que as escolas públicas passam a ser penalizadas, com itinerários que muitas vezes não vão dialogar com a realidade, por exemplo, de você proporcionar a esses estudantes a entrar na universidade [...] Eu acho que a universidade, o espaço acadêmico, deveria ser algo que todos tivessem a oportunidade de chegar lá e dizer assim: não, isso aqui não é minha praia. Mas a universidade precisa ter essa dimensão de que a classe trabalhadora tem que estar lá dentro [...] (P3).

²⁶ O termo hibridismo conceitual é usado por Ramos (2014) para explicar a tentativa do relator do projeto final das DCNEPTNM, de confundir os leitores, que ao lerem o texto aprovado, se deparam com a presença princípios defendidos pelos grupos de trabalho (GT), comprometidos com uma educação integral ampla, em um documento que está focado no desenvolvimento de competências específicas voltadas para o mercado de trabalho.

Além das concordâncias mencionadas acima, em relação a alguns aspectos presentes nas falas das participantes anteriores, o P3 traz para o debate um elemento de extrema importância no quesito sobre o direito à educação no Brasil: o acesso ao ensino superior como direito universal, a classe trabalhadora tem que se sentir pertencente a esse espaço, negligenciado historicamente a ela.

5.2.4 Currículo Integrado: a relação parte-totalidade

O artigo 26 da LDB apresenta a organização do currículo pós reforma. De acordo com essa normativa, os currículos devem ser organizados em conteúdos da base comum e da parte diversificada. Isso significa que os alunos receberão uma formação geral (base comum) e uma formação específica (parte diversificada). Quando perguntados a respeito dessa organização do currículo, os participantes relataram a dificuldade de inserir as ciências humanas em projetos integradores com foco na formação técnica ou até mesmo a ausência da integração entre ambos, conforme demonstra relato abaixo:

[...] Então, nós vamos falar sobre a questão do conteúdo, os conteúdos, eles estão muito gerais e a questão da interdisciplinaridade que ele pressupõe, na prática ela não ocorre, porque nós deixamos de ter, nós deixamos de ter os livros das áreas, as áreas de geografia, filosofia, história, etc. Agora nós temos a área das humanas que deveriam trabalhar junto, mas a gente sequer consegue fazer um planejamento conjunto. Então, na hora da prática, cada um continua com a sua matéria, vamos dizer assim, dentro da sua disciplina, disciplinarmente, não uma interdisciplinaridade, apenas a disciplinaridade continua [...] (P2).

A P2 menciona em seu relato a organização do currículo em áreas do conhecimento e não mais em disciplinas, como ocorria antes da reforma. De acordo com sua fala, a interdisciplinaridade não ocorre na prática, tendo em vista que o próprio planejamento não é feito de forma coletiva. Ramos (2014) ao apresentar as “Diretrizes para a organização e desenvolvimento curricular”, enfatiza a necessidade de construção coletiva do currículo integrado. Se não há promoção de momentos para que os docentes possam debater formas de articular os conteúdos da formação geral com os conteúdos da formação profissional, também não haverá interdisciplinaridade na abordagem desses conteúdos em sala de aula. É preciso articular teoria e prática, considerando que ambas são indissociáveis. A P2 destaca também a ausência de apoio pedagógico, ocasionando uma sobrecarga aos professores:

É, como eu já falei, eu não vejo a aplicação na prática, da construção, na verdade, a construção na prática de uma interdisciplinaridade, uma vez que

não nos reunimos, né? Não planejamos em conjunto, não temos um, não temos apoio pedagógico para isso, né? Nós não temos apoio. As atividades relacionadas é uma coisa que a gente sempre se queixa, as semanas pedagógicas, por exemplo, se resumem a um dia de palestra e muitas coisas que poderiam ser trabalhadas em conjunto, dois ou três dias para reunir os professores, fazer grupos para orientar como trabalhar na prática essas atividades, não ocorrem. Então, assim, fica todo muito sobrecarregado na mão do professor, é a minha percepção, e a gente tem que se virar mesmo sozinhos, né? O apoio pedagógico não existe, não há um apoio pedagógico nesse sentido [...] (P2).

Nesse trecho, ao mencionar a sobrecarga dos professores por não receberem apoio pedagógico, a P2 faz uma referência implícita a um direito fundamental, que nem sempre é assegurado pelas instituições escolares aos docentes: o direito à disponibilização de tempo e espaço para que eles possam elaborar estratégias de articulação entre os conteúdos de suas disciplinas e os conteúdos das disciplinas dos demais professores, e desse modo assegurar aquilo que está previsto no “Documento Base – Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio²⁷ (EPTNM)” (2007), ao tratar da perspectiva histórica da relação parte-totalidade, defendendo a dialética entre os conteúdos específicos e conteúdos gerais, não importando de onde comece a abordagem, mas reconhecer a complementaridade que um representa para o outro.

A respeito da integração entre conteúdos da formação geral e conteúdos da formação específica, o P3 traz uma explicação de como isso acontece na prática e alerta para o risco das ciências humanas não se transformarem em algo secundário, tendo em vista que o foco do projeto integrador é a formação técnica, conforme argumenta o P3 no relato abaixo:

[...] Nós tivemos lá, não é bem itinerário formativos. O que nós temos lá são projetos integradores. [...] Que é um projeto integrador. Você tem um tema. Então, em torno desse tema, existem professores que são chamados de várias áreas pra você trabalhar as questões da sua disciplina em torno desse tema, numa perspectiva interdisciplinar. [...] Ou seja, vou lhe dar um exemplo aqui. Profissionalização da construção civil. É um projeto integrador pro curso de edificações. O médio integrado em edificações. [...] Então, vamos lá. Sociólogo, engenheiro, filósofo, matemático. Enfim, áreas técnicas e da base comum vão dialogar em torno da profissionalização da construção civil. Aí você tem um tema, né? Literalmente voltado pra uma questão técnica e do mercado. E que se você não tiver cuidado, as humanas num itinerário desse, numa perspectiva dessa, ela se transforma num puxadinho ali, né? Pra você meio que trabalhar algo muito limitado ao tecnicismo. Não é? Ao mercado [...] (P3).

²⁷ O Documento Base da EPTNM (2007) foi elaborado no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SEMTEC), com o intuito de oferecer às instituições que ofertam Educação Profissional, princípios e diretrizes que orientem a elaboração de um currículo que tenha como foco a educação integrada, após aprovação do Decreto nº 5.154/20004, que trouxe a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional.

O relato do P3 remete à Ciavatta (2014), que ao discutir o conceito de integração, afirma que a oferta da educação profissional é uma imposição da realidade brasileira, diante de muitos estudantes que começam a trabalhar antes mesmo de terminar o ensino médio, mas que este ensino não seja limitado ao tecnicismo, considerando a indissociabilidade entre teoria e prática e que o ensino médio integrado tenha uma base unitária sobre a qual seja efetivada uma formação específica. Diante da dificuldade de integrar conteúdos das ciências humanas em projetos voltados para a formação técnica, o P3 apresenta sua estratégia de modo a garantir que a formação geral não fique de fora. Sua metodologia é a seguinte:

Então, eu direto numa situação dessa, que é que eu faço? Opa, peraí. Eu tenho que levar pros meus alunos uma concepção crítica do que é o mercado. Levar concepções do que é o capitalismo, dentro da perspectiva dos clássicos, dos mais conservadores aos revolucionários, pra eles entenderem o que é o mercado, pra eles entenderem também que dentro dessa discussão existe, existe uma discussão sobre a importância dos direitos trabalhistas, existe uma discussão sobre a importância de você estar inserido numa sociedade de mercado, não só com a técnica do saber fazer, mas com as questões da cidadania. Então eu não posso abrir mão disso. Então a gente faz um malabarismo enorme pra gente inserir a sociologia num projeto integrador desse, porque a perspectiva é técnica e voltada pro mercado. Você não tem um projeto integrador com uma perspectiva de cidadania, por exemplo [...] (P3).

A fala do P3 dialoga diretamente com Brasil (2007), no Documento Base EPTNM, organizado por dois grandes expoentes do ensino médio integrado no Brasil e que foram referência na construção deste trabalho: Dante Henrique Moura e Marise Nogueira Ramos. Nesse referencial, os autores, ao tratarem da relação parte-totalidade, abordam o assunto sob o mesmo ponto de vista do P3, que relata no trecho acima a importância de trazer conceitos e uma visão crítica acerca do conteúdo específico abordado no projeto integrador. Nesse sentido, os autores também enfatizam a necessidade de contextualizar o conteúdo da formação técnica a partir dos conhecimentos trazidos pela formação geral, pois todo fenômeno está inserido dentro de uma realidade, então ao estudar um determinado tema é preciso trazer as dimensões em que ele está inserido, a realidade no seu sentido amplo, daí a importância de relacionar as diversas áreas do conhecimento à área profissional.

5.2.5 Posicionamento dos docentes acerca da reforma

A última categoria analisada, traz uma síntese do posicionamento dos participantes acerca da reforma do ensino médio, o modo como eles a compreendem

enquanto profissionais das ciências humanas que foram afetados diretamente por ela. As opiniões versam entre conceber a reforma como uma demanda do capital internacional, sendo o Brasil inserido num contexto de dependência em relação a este, passando por uma compreensão de que a reforma tem como objetivo promover a profissionalização até o entendimento de que uma reforma seria necessária, porém em outros moldes, não da forma como foi implementada. Abaixo o primeiro posicionamento:

O meu entendimento é que essa reforma acompanha as mudanças e o andar ordinário da sociedade brasileira nesse contexto inserida no mundo. O que acontece aqui ainda é muito reflexo do que acontece no cenário internacional. E vejo como um movimento ordinário, não tem como ser diferente, até porque a sociedade brasileira, infelizmente, ainda não anda com as próprias pernas no sentido de tomar decisões a partir da sua própria realidade. Ela continua em 2022, 2021, quando essa reforma começou a tomar mais corpo, inserida nas demandas internacionais. Então, acaba que essa reforma do ensino médio é esperada diante da realidade brasileira nesse cenário internacional. Nós não temos uma autonomia, uma independência pra agirmos como a sociedade brasileira precisa [...] (P1).

A P1 apresenta um olhar amplo acerca da reforma, ao defini-la como uma demanda do cenário internacional. Sua fala dialoga com Paiva, Gurgel e Filho (2023), que ao fazerem uma análise da obra “Dialética da dependência”, de Ruy Mauro Marini, em alusão aos cinquenta anos de sua publicação, resgata o contexto em que se deu a gênese do que viria ser a Teoria Marxista da Dependência (TMD). Segundo estes autores, a TMD explica o contexto de desigualdades da América Latina a partir de uma relação de dependência envolvendo o centro e a periferia do capitalismo. Nesse sentido, países situados na periferia, a partir da divisão internacional do trabalho, assumem a posição de produtora de commodities (matéria-prima) para o centro do capitalismo. O Brasil enquanto país periférico da América Latina, assume essa função, que não se limita à economia, mas a todos os setores, inclusive à educação. A reforma seria, nesses termos, fazendo uma referência à fala da P1, uma demanda internacional para atender aos interesses da centralidade do capital.

Em relação à necessidade de uma reforma no ensino médio, a P1 e o P2 concordam que é necessário, porém discordam do modelo implantado, ressaltando a ausência de diálogo e o caráter autoritário e impositivo da forma como se deu. Enfatizam ainda que diante das mudanças da sociedade, da inserção do Brasil no cenário internacional e da necessidade de atender aos anseios da juventude, é preciso alterar o currículo de forma a dialogar com a realidade dos estudantes para que estes tenham identidade com a escola, conforme explicitado nas falas abaixo:

[...] É inevitável alterar o currículo escolar pra essas dinâmicas do mundo. É inevitável. Não tem como ficar estático. Ocorre que o Brasil tem necessidades muito mais internas, muito mais locais, que precisariam ser resolvidas, atendidas, antes de responder a esse apelo internacional, porque querendo ou não, não dá mais pra ter o mesmo modelo de antes, visto que a sociedade muda e ela se insere no cenário mundial, inevitável. Agora, essa inserção não pode ser uma inserção de cima para baixo, de quem manda, de quem obedece. Ela não pode ser uma inserção ditada por interesses que não são exatamente os brasileiros, os da sociedade brasileira. [...] Uma reforma que, principalmente, não dialoga com as partes envolvidas, que é quem tá lá no como a gente chama, no chão da escola [...] (P1).

Olha só, em relação à reforma do ensino médio. Essa é uma questão que eu sempre fui a favor que tivesse uma reforma do ensino médio. [...] As minhas pesquisas, principalmente na licenciatura, envolvia muita juventude, adolescência. [...] Então quando você olha pra uma realidade em que os jovens e os adolescentes não se veem naquela escola, não se veem representados naquela realidade, eles olham pra aqueles conteúdos e não conseguem enxergar ali um diálogo, uma identificação, não conseguem enxergar ali um horizonte, e eles preferem trabalhar por conta da necessidade e a gente não pode julgar esse tipo de situação porque é da vida, é da necessidade deles, então a gente precisa realmente rever. E uma reforma, eu sempre pensei que seria importante [...] Então quanto a isso eu não tenho dúvida, a reforma seria importante. Agora a questão é, como ela foi feita, a ausência praticamente de diálogo [...] (P3).

De acordo com a visão do P1 e da P2, o currículo precisa passar por ajustes, por adaptações, de modo a construir uma escola que dialogue com a realidade dos estudantes, um ensino que faça sentido para eles. Sobre isso, Freire (2020) ressalta a importância de relacionar os saberes dos estudantes com os conteúdos escolares, partir de problemáticas reais que eles vivenciam para que o conhecimento oferecido pela escola faça sentido na vida dos alunos. A escola não pode estar desconectada da vida real, dos problemas vivenciados pelos alunos, principalmente aqueles pertencentes à classe trabalhadora. É nisso que consiste a práxis revolucionária, na capacidade de colocar os alunos como protagonistas nesse processo visando a transformação de suas realidades, mantendo a relação entre teoria e prática.

Reforçando essa ideia de identidade do aluno em relação à escola, Fischer e Franzoi (2009), em “Formação humana e Educação profissional: diálogos possíveis”, trazem exemplos práticos de como transformar a sala de aula em espaços de interações entre a realidade em que os alunos estão inseridos e os conteúdos escolares. Uma das experiências compartilhadas pelas autoras foi o desenvolvimento de pesquisas a partir do conhecimento que os alunos tinham sobre o cultivo de determinado produto da região (prática), e utilizando os conhecimentos obtidos em sala de aula (teoria), aprenderam a utilizá-lo como matéria-prima na fabricação de alimentos, e dessa forma gerar renda e movimentar a economia local.

Fischer e Franzoi (2009), apontam ainda a metodologia de integração entre os professores, colocando em sala de aula um profissional que domina uma atividade prática relacionada ao curso e um licenciado. Convertendo para a realidade do ensino médio integrado, poderia ser um professor da formação básica e um professor da formação profissional, ambos interagindo e estabelecendo formas de integração, rompendo com a histórica dualidade entre formação geral e formação específica, para que os alunos vejam sentido e percebam a relação direta entre os conteúdos da base comum e da parte diversificada numa clara sintonia entre teoria e prática.

6 PRODUTO EDUCACIONAL: CONTEXTUALIZANDO

O PROFEPT é um Mestrado que articula teoria e prática, articulação essa entendida como práxis. Neste sentido, esta pesquisa é de natureza aplicada buscando fazer uma intervenção na realidade investigada. De acordo com Freitas (2021), o PE não se limita a um objeto físico, a sua forma, ele carrega em sua composição um trato teórico-metodológico, ou seja, é parte integrante da pesquisa, não um corpo à parte. Representa a realidade investigada e atua sobre ela dando sua contribuição acerca do objeto de estudo. Assim, como forma de contribuição social, será produzido um PE do tipo Guia ilustrativo em formato de Memória fotográfica sobre o tema da pesquisa.

Desta forma, é importante ressaltar a função da fotografia como fonte histórica e documental, enfatizando sua relação com a memória. De acordo com Le Goff (2013), as mudanças historiográficas ocorridas a partir da Escola dos Anales (1929), movimento que mudou a forma de escrever a história, ampliando o conceito de documento e de fonte histórica, opondo-se à forma positivista, que via no documento escrito a fonte oficial da história, possibilitaram o reconhecimento de elementos visuais/iconográficos como fontes históricas, provocando o que o autor chama de revolução documental.

Em “A cultura material escolar em trabalho e educação - A memória fotográfica de sua transformação”, Ciavatta (2009), resgata a história de uma escola através de seu acervo fotográfico e ao fazer uma relação entre memória e fotografia, enfatiza como esta pode representar de forma mais aprofundada que os documentos textuais, as mudanças na cultura material escolar. Foi com este objetivo que o PE em formato de Memória fotográfica foi produzido, buscando mostrar através do registro visual a trajetória da Reforma do Ensino Médio, desde a edição da MP nº 746/2016 até o momento atual, imersa num contexto dialético, cujas contradições refletem o confronto entre estudantes, professores, movimentos em defesa da educação e forças em defesa do Novo Ensino Médio.

A produção do PE ocorreu em articulação com o referencial teórico que sustenta esta pesquisa, tendo em vista que ambos possuem uma relação de interação, onde a base teórica serviu de suporte para sua construção. A percepção dos participantes da pesquisa acerca do tema também serviu de parâmetro norteador para sua elaboração. Considerando que a pesquisa foi aplicada numa instituição que oferece EPT, o PE trouxe esclarecimentos a respeito de como a Reforma do Ensino

Médio provocou mudanças nesta modalidade de ensino, daí sua necessidade e relevância para efeito de entendimento de alterações ocorridas principalmente nos currículos.

Importante ressaltar que o PE não é um produto fechado, uma mera produção técnica, mas o resultado de uma pesquisa que envolve todo um trato teórico-metodológico e sua função é promover interações e interlocuções que auxiliem docentes em suas realidades provocando alterações a partir da licença concedida pelo Creative Commons (Rizzatti *et al.*, 2020).

É necessário esclarecer que a elaboração e avaliação do PE foi objeto de estudo da CAPES no Seminário de Meio Termo de 2019, onde um Grupo de Trabalho (GT), elaborou o documento Grupo de trabalho Produção Técnica, em que oferecem as bases para nortear o processo de elaboração e avaliação dos Produtos Técnicos Tecnológicos (PTTs), nomenclatura oficial do PE. Ele não se separa da pesquisa, não é uma produção isolada, possui uma base teórico-metodológica em sua concepção (Freitas, 2021).

Neste sentido, o PTT desenvolvido, teve como base para sua produção o referencial teórico presente na pesquisa, correspondendo a um Guia ilustrativo no formato de Memória fotográfica sobre o tema e está situado na categoria PTT1, definido como Material didático/instrucional.

6.1 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O processo de elaboração do PE envolveu algumas etapas, que serão descritas nos parágrafos seguintes. A primeira delas foi o levantamento de suporte teórico que orientasse sua produção. Para atender as demandas desta etapa, foi necessário realizar uma ampla pesquisa no sentido de obter um acervo que representasse a compilação de uma material significativo, capaz de subsidiar a elaboração do PE. Foram utilizados como referencial teórico, produções acadêmicas como artigos, dissertações, cartilhas e outros PE que abordam o tema da reforma. A respeito deste último, foram realizadas consultas no Observatório do PROFEPT no sentido de obter contato com a produção de outros PE que pudessem servir de suporte para esta produção.

Após o levantamento do arcabouço teórico, a etapa seguinte foi recorrer às transcrições textuais das entrevistas para que pudessem ser identificadas as

demandas dos participantes, de modo que o PE pudesse atender às suas expectativas e o material produzido pudesse ser utilizado em sala de aula, buscando produzir reflexões acerca da reforma.

A terceira etapa consistiu na busca de imagens que representassem a trajetória da reforma do ensino médio, desde sua gênese com a MP nº 746/2016 até a aprovação do PL nº 5. 230/2023 convertido na lei nº14.945/2024, que define as diretrizes do novo ensino médio, após um amplo movimento de contestação à lei nº 13.415/2017, que estabeleceu a política nacional da última etapa da educação básica. Para o cumprimento desta etapa foi necessário fazer um levantamento de matérias publicadas em sites de cunho jornalístico, assim como em sites de movimentos em defesa do ensino médio de qualidade, a exemplo do Observatório do Ensino Médio e da UBES. Estes dois últimos acompanharam todo o percurso da reforma posicionando-se criticamente a respeito dela.

O uso da fotografia como fonte documental tem respaldo na historiografia atual, que considera como fonte histórica artefatos, imagens, monumentos, dentre outros objetos, superando o momento em que a história tinha apenas os registros escritos como documentos oficiais. Sobre a escolha da fotografia como instrumento base para a produção do PE, esta tem como referência o trabalho de Ciavatta (2009), que de forma brilhante recuperou a história de uma escola através da fotografia.

Usando os registros fotográficos, observou a mobília, a organização da sala de aula e o modo como as carteiras estava dispostas, a vestimenta, a postura, dentre outros aspectos, para analisar a concepção de ensino da época investigada. A opção pela fotografia como base para a construção do PE buscou respeitar também o tempo disponível dos docentes para análise do mesmo, diante da sobrecarga exaustiva que estes profissionais possuem, portanto, a intenção foi oferecer uma material de fácil entendimento e que não sobrecarregassem ainda mais os professores.

Após a escolha das imagens, que foram salvas em arquivo pessoal da mestranda, a etapa seguinte foi a organização temporal das mesmas. Foi realizado um cuidadoso trabalho de seleção, respeitando a ordem dos acontecimentos, onde cada imagem foi cronologicamente organizada e legendada. A produção de legendas visa ajudar os leitores a entenderem o momento capturado pela imagem/fotografia, trazendo seu contexto histórico.

Com as imagens salvas e legendadas, a etapa seguinte foi escolher a ferramenta para produção do PE. Neste sentido, optou-se pelo Canva, em sua versão

gratuita. O site oferece uma variedade de formatos para a realização de apresentações. No intuito de atingir o objetivo esperado, a estética escolhida foi uma película, onde a história da reforma foi contada como se estivesse sendo projetada numa tela de cinema. O apelo visual é uma estratégia importante e busca prender a atenção dos leitores que ao associarem imagem e texto, dão leveza à leitura.

Quanto à estrutura, o guia apresenta capa, ficha catalográfica, apresentação, percurso histórico da reforma e referências e anexos. Na apresentação é feita uma síntese da proposta, ressaltando a ideia contida no Guia Ilustrativo, seus objetivos e relevância enquanto material que poderá ser replicado e adaptado para outras realidades. A história e a memória da reforma do ensino médio é a etapa seguinte do PE, contada através de uma película que segue a ordem cronológica dos acontecimentos. Os anexos trazem sugestões de links que possibilitam o acesso a sites e documentários, como forma de aprofundamento sobre o tema, além de trechos das falas dos participantes da pesquisa e um resumo da trajetória acadêmica e profissional dos principais autores que fundamentaram esta pesquisa e que são referência para o PROFEPT e para os Institutos Federais (IFs), no que diz respeito à organização do EMI.

6.2 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

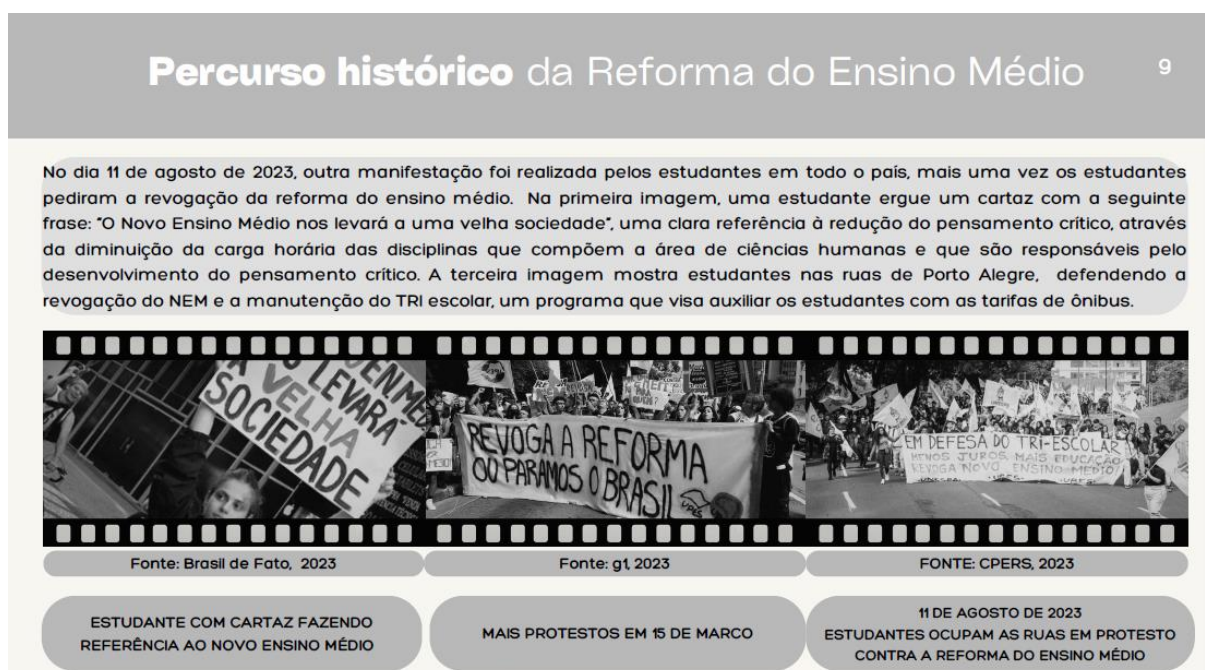
A aplicação e avaliação do PE foi feita mediante a disponibilização digital de uma versão preliminar do Guia ilustrativo em formato de Memória fotográfica, que após apreciação pelos participantes, preencheram um formulário eletrônico (*Google forms*), com sete questões referentes à contribuição que o Guia ilustrativo possibilitou acerca do tema pesquisado. Dois participantes responderam ao questionário e após devolutiva dos mesmos e análise das respostas, será compartilhada abaixo uma síntese contendo a essência das informações obtidas.

A análise geral feita pelos participantes foi positiva, mas para efeito de compreensão de suas respostas, as principais observações serão apresentadas de forma mais detalhada aqui. Destaque para a resposta do P3, que ao ser indagado a respeito do uso da imagem como base para a construção do PE, o mesmo considerou bastante didática a escolha. Em relação às sugestões para possível aperfeiçoamento do PE, o P3 considerou que a versão preliminar atendeu aos objetivos propostos e,

portanto, não haveria necessidade de alterações. A P1 também não apresentou sugestões.

Ao serem questionados sobre a sensação despertada ao apreciarem o PE, as respostas apresentadas merecem atenção. A P1 afirmou ter sentido inquietude, pois em sua análise há mais texto que imagem. Porém, esta é apenas uma percepção fenomênica, ou seja, uma visão aparente do fenômeno. Ao lançar um olhar mais acurado, é possível perceber que a cada três imagens distribuídas na película durante a exposição do percurso histórico da reforma, existe um pequeno texto de cunho explicativo para auxiliar os leitores no entendimento acerca do contexto em que a imagem foi capturada. Ou seja, um mini texto a cada três imagens. A falsa impressão de que há mais texto que imagem pode ser explicada pelo fato das fotografias serem apresentadas em tamanho reduzido de modo a atender ao enquadramento do *designer* da película. A imagem abaixo exemplifica o que foi relatado neste parágrafo:

Figura 9 – Imagem ilustrativa da página nº 9 do PE desenvolvido a partir da pesquisa de mestrado do PROFEPT 2025



Fonte: Autoria própria, 2025

Conforme detalhado no parágrafo acima, é possível identificar três fotografias ocupando posição central, seguidas de legenda e um pequeno texto esclarecendo o momento histórico registrado em cada captura. O P3 apresentou outro olhar acerca da análise e respondeu que "é possível melhorarmos nossas intervenções enquanto

educadores comprometidos”. Visto dessa forma, a ideia contida na interpretação do P3 é a de que o PE provocou o sentimento de que é possível aperfeiçoar a prática docente. É necessário, porém, para que isso se concretize, que haja momentos de reflexão, debates, escuta e compartilhamento de ideias e sugestões para que de forma coletiva, novas perspectivas de ensino sejam construídas.

A respeito da distribuição das informações seguindo uma cronologia dos fatos, o P3 considerou que esta estratégia ajudou na compreensão dos acontecimentos que envolvem a reforma do ensino médio e concluiu ressaltando que o PE será muito útil em sua prática docente. A P1 corroborou a resposta do P3.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil é marcada pelo histórico de dualidade entre a formação geral e a formação profissional. Esta pesquisa fez um resgate histórico do momento em que a divisão social do trabalho deu origem ao ensino dual, colocando em campos antagônicos duas propostas de ensino: o manual e o intelectual. Ao apresentar a trajetória da EPT no Brasil, foi possível perceber o quanto essa modalidade de ensino é objeto de disputa no país e ocupou posição central em todos os debates que visavam estabelecer diretrizes para a educação.

A reforma do ensino médio, inserida nesse contexto de disputa, teve sua gênese na MP nº 746/2016 convertida na lei nº 13.415/2017 e estabeleceu as políticas para o NEM. Ao longo desta pesquisa, a partir da análise da lei da reforma, foi possível identificar as principais mudanças no currículo da última etapa da Educação Básica. A principal delas está relacionada à divisão do currículo em base comum e parte diversificada. Essa forma de organização já era prevista pela LDB nº 9.394/1997, mas foi a lei nº 13.415/2017 que criou mecanismos para sua implementação prática.

Essa forma de organização dos currículos do ensino médio acarretou mudança na carga horária, que antes da reforma computava um total de 2400h. A partir do estabelecido pela lei nº 13.415/2017, os currículos do Ensino Médio passariam a ter 3000h. Foi sobre este detalhe que o estudo dedicou atenção. A primeira impressão é de que houve aumento de carga horária, no entanto, devido à organização do currículo em conteúdos da base comum e conteúdos da parte diversificada, o que houve foi uma redução de 600h para os conteúdos da BNCC, que agora passariam a ter 1800. Quanto aos conteúdos da parte flexível, a carga horária estabelecida foi de 1200h, atingindo as 3000h previstas pela reforma.

Outra conclusão do estudo a partir da análise da lei nº 13.415/2017, foi que seus autores não consideraram a realidade das escolas públicas do país. A ausência de estrutura inviabilizava a ampliação da carga horária geral, a reforma não realizou um estudo sobre as reais condições das escolas do país, no sentido de prepará-las para as devidas mudanças, fato que gerou críticas severas por parte de estudantes, professores e movimentos em defesa do Ensino Médio de qualidade.

Uma análise mais acurada da lei nº 13.415/2017 mostrou que houve uma manobra por parte de seus articuladores para tentar sanar uma dentre as diversas

difficultades de se implementar a reforma devido ao seu caráter autoritário, sem consultar os principais envolvidos, sem realizar uma consulta pública com ampla divulgação, ao contrário, foi antidemocrática, imposta de cima para baixo, como enfatizou um dos participantes da pesquisa. Como forma de solucionar a carência de professores com formação profissional para atuar no quinto Itinerário formativo (formação técnica e profissional), a lei alterou o artigo 61 da LDB, que trata da formação dos docentes, permitindo que profissionais com notório saber passassem a ser considerados profissionais da educação.

Outra articulação com o intuito de tirar a responsabilidade do Estado para com a melhoria das instalações das escolas, foi a possibilidade de instituições privadas oferecerem o quinto itinerário. Ou seja, o governo deixa de investir na educação pública e através da parceria público privada, transfere recursos públicos para os chamados empresários da educação. Não por acaso, os articuladores da reforma são os principais beneficiários dela: organizações privadas de ensino, que visam unicamente a formação de mão de obra precária para atender às demandas do mercado de trabalho. Os IFs mesmo possuindo infraestrutura superior às demais escolas que ofertam EMI no país, também foram prejudicados pela reforma, conforme relatado pelos docentes entrevistados.

Em relação à análise dos PPCs, algumas considerações importantes. A primeira é que o IFPI – Campus Parnaíba aderiu à reforma, fato evidenciado principalmente no último PPC, que corresponde ao curso mais recente do EMI criado em 2023, após consulta pública, o Curso Técnico em Análises Clínicas Integrado ao Ensino Médio. Os principais documentos norteadores da elaboração do PPC foram a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de Janeiro de 2021, que define as DCNEPTNM (2021), atualizadas conforme a reforma e a lei n. 13.415/2017, que estabeleceu a política nacional do NEM.

Notou-se também nos PPCs a presença de um hibridismo conceitual. Ao mesmo tempo em que foram identificados princípios que fundamentam o EMI na perspectiva da formação humana integral, percebeu-se também a presença de conceitos que respaldam concepções de ensino opostas, voltadas para um ensino pragmático, limitado ao desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho.

No que diz respeito aos impactos da reforma no trabalho docente, estes relataram os prejuízos que ela acarretou para a área que atuam (Ciências humanas).

O principal dano relatado foi a redução de carga horária das disciplinas que compõem as ciências humanas. Os participantes relataram que com a redução da carga horária ficou difícil fazer um aprofundamento dos conteúdos, obrigando-os a fazerem uma abordagem superficial e comprometendo a formação intelectual dos alunos em detrimento da formação profissional.

Verificou-se também durante as análises das entrevistas, a dificuldade relatada pelos participantes em fazer a integração entre os conteúdos da Base Comum e os conteúdos da parte flexível do currículo, estes últimos são focados na área profissional. Os relatos explicitaram os desafios encontrados para desenvolver conceitos fundamentais das Ciências humanas diante dos temas abordados nos projetos integradores, geralmente voltados para o desenvolvimento da técnica necessária à atuação profissional.

No que diz respeito às consequências produzidas nos processos de ensino e aprendizagem, identificou-se que em consequência da redução da carga horária, houve também uma redução do pensamento crítico. Os participantes relataram que precisaram ministrar outras disciplinas para completar a carga horária e o tempo que seria voltado para o aprofundamento das disciplinas de ciências humanas, foi destinado a outras, que muitas vezes não compreendem sua área de formação.

A consequência mais drástica da reforma é o distanciamento da formação intelectual e o foco no ensino pragmático. A pesquisa mostrou que a reforma do ensino médio aproxima-se de momentos em que o neoliberalismo ganhou enfoque no Brasil, como na reforma educacional promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso no ano de 1997, através do decreto nº 2.208/1997, que ao proibir o EMI e refletir as demandas do capitalismo internacional, incorporou medidas de contenção de gasto público, implantando um modelo de educação focado no desenvolvimento de competências específicas para o mercado de trabalho, coincidindo com a mesma concepção de ensino prevista pela reforma e opondo-se à proposta defendida neste trabalho, que é de uma formação humana integral fundamentada pela PHC.

Diante da exposição da percepção dos participantes acerca da reforma, somados à necessidade de oferecer uma contribuição aos docentes, para que pudessem ampliar o conhecimento acerca do tema e adaptá-lo a sua realidade, foi elaborado um PE, resgatando a trajetória da reforma do ensino médio desde sua gênese até o momento atual. O documento incorporou demandas dos docentes, que durante as entrevistas demonstraram interesse em ter acesso a um material que além

de refletir suas realidades, ajude-os a compreender de forma mais aprofundada seus impactos e consequências. Nesse sentido, foi elaborado um Guia ilustrativo em formato de Memória fotográfica. O recurso visual atende a necessidade de dar leveza ao documento e não sobrecarregar os participantes durante sua análise, tendo em vista o tempo reduzido dos professores.

A pesquisa confirmou as hipóteses iniciais de que a reforma do ensino médio acentuou as desigualdades educacionais, não levou em conta a realidade dos estudantes brasileiros, onde muitos precisam trabalhar e não dispõem de tempo para estudo em tempo integral, tendo que cursar o ensino médio numa escola e no segundo turno deslocar-se para outra instituição que ofereça os itinerários que sua escola, por ter uma estrutura precária, não tem condições de oferecer. A reforma reduziu os problemas educacionais a uma questão curricular, sem fazer as devidas adaptações em sua infraestrutura, assim como formar quadro de professores para atender as demandas da mesma.

Durante a realização desta pesquisa, em decorrência da ampla manifestação contrária à reforma, um novo PL foi apresentado e votado no Congresso Nacional. O PL nº 5.230/2023 incorporou algumas demandas de professores, estudantes e defensores do Ensino Médio de qualidade, que responderam à consulta pública iniciada pelo governo federal em março de 2023. Ao transitar pela Câmara e Senado, o PL sofreu alterações, demonstrando mais uma vez o embate em torno da Educação Profissional no Brasil. Ao final, o texto perdeu algumas das demandas que beneficiariam os estudantes, mas ganhou em outras. A principal reivindicação, que era o retorno às 2400h da formação básica foi atendida.

O governo sancionou em 31 de julho de 2024 a lei nº 14.945, que definiu a política nacional do NEM, e em novembro de 2024 a CEB do CNE aprovou a Resolução que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A correlação de forças mais uma vez definiu os rumos da educação no Brasil, em especial da Educação Profissional, que foi transformada em itinerário formativo pela lei da reforma.

Somente o acesso ao conhecimento pode mudar os rumos do país e igualmente, só a oferta de um Ensino Médio integral, que tenha como eixo estruturante a formação intelectual, cultural e tecnológica, com base em princípios éticos e políticos, pode mudar a realidade dos estudantes pertencentes à classe trabalhadora e colocá-los em condições de ocupar os mesmos cargos ocupados atualmente pelos

filhos da elite do país. E é com a transformação da realidade social destes estudantes que este trabalho tem compromisso, pois a mudança social só acontece numa sociedade onde a educação é direito de todos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. L; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em questão**, Natal v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, ed. revista e ampliada, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 24 dez. 2024.

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **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. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241/2016**. 2016. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 193 de 2016**. 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&disposition=inline>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. Documento de área. **Área 46, ensino**. Brasília: CAPES, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Portaria nº 399, de 08 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. **Portaria Nº 399, de 8 de Março de 2023**. 47. ed. Brasília, DF, 09 mar. 2023. Seção 1.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Não é uma crise, é um projeto**: os efeitos das Reformas do Estado entre 2016 e 2021 na Educação. Caderno 1. São Paulo: Instituto Campanha, 2021. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/estudo-nao-e-uma-crise-e-um-projeto-os-efeitos-das-reformas-do-estado-entre-2016-e-2021-na-educacao/>. Acesso em: 12 de mai. 2023.

_____. **10 anos de Plano Nacional de Educação**: análise final da execução dos artigos, metas e estratégias da lei 13.005/2014. Brasília: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024.

CARVALHO, J. L. M. **Instituto Federal do Piauí - Campus Parnaíba: trajetória de hoje, memória do amanhã (2007-2012)**. 2013, 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

CAVALCANTI, A. S. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998, 2014.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, R.; RAMOS, M. (Orgs) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 83-105, 2005.

_____. A cultura material escolar em trabalho e educação. A memória fotográfica de sua transformação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 23, n. 46, p. 37-72, 2009.

_____. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

_____. História da Educação Profissional: esperanças, lutas e (in) dependências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 1, n. 23, p. e14776-e14776, 2023.

COELHO, B. P. M. Materialismo Histórico e Dialético: entre aproximações e tensões. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 118, p. 75-100, 2023.

COLARES, A. A.; LOMBARDI, J. C. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando, 2021. p. 39-63.

COLETIVO EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Ensino Médio: entre conquistas coletivas e mudanças não realizadas**. 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2024/07/11/ensino-medio-entre-conquistas-coletivas-e-mudancas-nao-realizadas/>. Acesso em: 04 nov. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável**. Brasília: CONAE, 2024.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Resultado da consulta pública do ministério da educação sobre a reforma do ensino médio: histórico, posição da cnte e indicativos para a luta**. Histórico, posição da CNTE e indicativos para a luta. 2023. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/76565-cnte-faz-analise-de-resultados-da-consulta-publica-sobre-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 07 nov. 2023.

COUTINHO, L. C. S.; LOMBARDI, J. C. Notas introdutórias sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 68, p. 224-238, 2016.

COUTINHO, L. G.; POLI, M. C. Adolescência e o Ocupa Escola: retorno de uma questão? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e87596, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623687596>.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. **Educação profissional e tecnológica em revista**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018.

DOURADO, L. F. **Gestão da Educação Escolar**. Brasília: Profucionário, 2006.

DUTRA, M. G. F. **A reforma do Ensino Médio e o direito à educação: Uma abordagem jurídica e contextualizada da lei 13.415 de 2017**. 2018. 193 f.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, [s. l.], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FISCHER, M. C. B.; FRANZOI, N. L. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 29, p. 35-51, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista de Ciência da Educação**. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, R. Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma? **EPT em revista**, [s. l.], v. 5, n. 2, 2021.

GALIAZZI, M. C.; SOUSA, R. S. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 01-22, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOES, G. T. et al. Teoria crítica: fundamentos e possibilidades para pesquisas em avaliação educacional. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [s. l.], v. 9, n. 17, p. 72-90, 2017.

HERNANDES, P. R. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 579–598, jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.
Plano de curso: técnico em edificações

_____. **Plano de curso:** técnico em edificações integrado ao ensino médio.
Floriano: IFPI, 2020a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso:** técnico em informática integrado ao ensino médio. Floriano: IFPI, 2020b.

_____. **Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio em Eletrotécnica na forma integrada, modalidade presencial.** Teresina: IFPI, 2022.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico em análises clínicas integrado ao ensino médio.** Parnaíba: IFPI, 2023.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Rev. do Tribunal Regional do Trabalho 10º região**, Brasília, v. 20, n. 2, 2016.

LE GOFF, J. **História e memória.** 7. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LEITE, P. S. C. Materialismo Histórico-Dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em Mestrados Profissionais. **Revista Anhanguera**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 52-73, 2018.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230058, 2018.

LUCE, M. R.; MEDEIROS, I. L. P. **Gestão escolar democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MANACORDA, M. A. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Editora Alínea, 2007.

_____. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 6-15, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L & M, 2015.

_____. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Fierbach, B. Bauer e Stirner. Tradução de Milton Carmargo Mota. Petrópolis: Vozes, 2019.

MEDEIROS, I. L. P.; LUCE, M. B. **Gestão escolar democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1 ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 20, n. 63, p.1057-1080, dez. 2015.

NORONHA, O. M. Abordagem histórica da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; LUCENA, C.; PREVITALI, F. S. (Orgs). **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional**. Campinas: Librum Editora, 2014, p. 60-81.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA, T. F.; FRIGOTTO, G. As bases da ept em sua Relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em Disputa. In: SILVA, C. N. N.; ROSA, D. S. **As bases conceituais na EPT**. São Paulo: Nova Paideia, 2021.

ORSO, P. J. Pedagogia Histórico-Crítica: Uma Introdução. **Revista GESTO-Debate**, [s. l.], v. 7, n. 01, 23 ago. 2023.

PACHECO, E. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PAIVA, B. A.; GURGEL, C.; SOUZA FILHO, R. Dialética da dependência de Ruy Mauro Marini: 50 anos de uma tese atual. **Serviço Social & Sociedade**, [s. l.], v. 146, n. 3, p. e6628325, 2023.

PRATES, G. *et al.* **Ocupar e resistir**: memórias de ocupação. Curitiba: UFPR, 2017.

PEIXOTO, E. M. M. Interdisciplinaridade e análise da produção científica: apontamentos a partir da concepção materialista e dialética da história. **Filosofia e Educação**, [s. l.], v. 5, n. 2, 2013.

QUELER, J. J. As ciências humanas servem para alguma coisa? **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], v. 46, n. 161, p. 896-901, 2016.

RAMOS, M.N. **Concepção de ensino médio integrado**. Belém: SEDUC, 2008.

_____. **História e política da educação profissional**. 1 ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

_____. **Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão.** In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Orgs). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: Editora IFB, 2017.

RAMOS, M; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022.

RIBEIRO, R. A.; PULINO, L. H. C. Z. Outubro, 2016, Brasil - as ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. **Revista Psicologia Política**, [s. l.], v. 19, n. 45, p. 286-300, 2019.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: docência em ciências**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

ROSSI, J. P. G.; PÁTARO, r. F. A “lei da mordça” na literatura científica: um estado da arte sobre o movimento escola sem partido. **Educação em revista**, v. 36, p. E221565, 2020.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio 2009.

SAVIANI, D. **O choque teórico da Politecnia. Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v. 12, n. 34, p. 152-180, abr. 2007.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 31-33.

SILVA, M. R. D.. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. **Educação em Revista**, v. 34, p. e214130, 2018.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14. Ed. São Paulo: Papirus, 2002.

WILLE, C. N.; SCHWANKE, C.; ESCOTT, C. M.; PIZZATO, M. C. A pertinência da pedagogia histórico-crítica para o ensino médio integrado. In: SILVA, C. N. N.; ROSA, D. S. **As bases conceituais na EPT**. São Paulo: Nova Paideia, 2021.

ZAJAC, D. R.; CÁSSIO, F.. A APRENDIFICAÇÃO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA BNCC. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e270962, 2023.

ZANK, D. C. T. **Base nacional comum curricular e o "novo" ensino médio**: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 131-16

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Piauí**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): MOTIVAÇÕES PARA (DE) FORMAÇÃO HUMANA E (DES) INFORMAÇÃO SOCIAL - IMPACTOS E CONSEQUÊNCIAS A PARTIR DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO IFPI PARNAÍBA-PI”**, desenvolvida por Charlene dos Santos Araujo, discente do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Piauí (PROFEPT), sob orientação do Professor Dr. Juscelino Gomes Lima.

O objetivo central do estudo é: Analisar os impactos e consequências assistidas a partir da Reforma do Ensino Médio nas disciplinas de Ciências humanas entre professores que atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado do IFPI - Campus Parnaíba.

O convite a sua participação se deve ao fato de você pertencer ao quadro de docentes do IFPI-Campus Parnaíba, que atuam no Ensino Médio Integrado, na área de Ciências humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Sua participação é muito importante.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado caso decida não participar da pesquisa ou, tendo aceitado, desistir desta.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Ao longo de todas as fases da pesquisa e após a sua conclusão, serão assumidos os compromissos relacionados à preservação da segurança e do bem-estar dos participantes, garantindo rigorosa preservação da privacidade, sigilo e anonimato das informações obtidas. Apenas a pesquisadora responsável e o pesquisador participante terão acesso aos dados da etapa de coleta da pesquisa, bem como seu nome será omitido, constando apenas nomes fictícios.

A sua participação consistirá em duas etapas: Primeiro responder perguntas abertas de um roteiro de entrevista semiestruturada de forma presencial e individual à pesquisadora do projeto, em local combinando com antecedência. Caso queira ter acesso ao teor do conteúdo da entrevista, ou seja, às perguntas que serão feitas, o acesso será concedido previamente conforme solicitação feita e atendendo ao pedido do participante, como forma de democratizar sua decisão a respeito de sua participação na pesquisa. A entrevista somente será gravada (em áudio) se houver autorização do entrevistado (a) e será utilizada apenas para a transcrição e realização da etapa posterior de Análise de Conteúdo, **não** sendo veiculada e nem exibida de forma pública. Caso não concorde em ser gravado(a), mas aceite participar

da pesquisa, suas respostas serão registradas por escrito em bloco de notas. O procedimento terá duração de aproximadamente 40 minutos. Em seguida, para que seja realizada a segunda etapa da pesquisa, que acontecerá em ambiente virtual, será solicitado um e-mail de contato, para que posteriormente possa receber uma cópia da versão preliminar do produto educacional que será desenvolvido ao longo da pesquisa, a saber, um Guia ilustrativo em formato de Memória fotográfica, que você irá avaliar via formulário eletrônico.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às estas a pesquisadora e seu orientador.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/UNINOVAFAP. Terminado o prazo de arquivamento, todos os dados serão excluídos de forma permanente de qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”, de forma a assegurar o compromisso com a segurança dos dados. O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o acesso a um Produto Educacional (PE), que corresponderá a um *Guia ilustrativo* no formato de *Memória fotográfica* sobre o tema investigado, que poderá auxiliá-lo na compreensão acerca da concepção de ensino defendida pela Reforma do Ensino Médio e dos bastidores de sua formulação, através dos registros fotográficos e suas respectivas descrições, podendo ser utilizado em sua prática profissional.

Local para rubricas: _____

Esta pesquisa possui o risco de causar constrangimento ao participante, por ter que se referir às suas concepções sobre o tema investigado. O participante pode sentir também algum tipo de cansaço durante a entrevista. Caso isto ocorra, como medida minimizadora, para mitigar quaisquer riscos, a pesquisadora adotará medidas que evitem situações indesejadas, realizando uma pausa durante a participação, e possibilitando ao participante uma remarcação do agendamento para outro momento, caso necessário. Ou ainda, encaminhará imediatamente o participante para atendimento psicológico da instituição e na ausência dele, ao setor psicológico na rede pública de saúde. Para a etapa em ambiente virtual, diante da limitação dos pesquisadores em assegurar total confidencialidade e tendo em vista o risco de violação, serão tomadas algumas medidas no sentido de evitar tais ocorrências. O participante será contatado através de e-mail, tendo como remetente apenas a pesquisadora e como destinatário apenas o participante, garantindo seu sigilo e anonimato. Será solicitado ao participante que guarde em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico em que ele ajudou na produção de dados. Será assegurando ao participante o direito de retirar-se da pesquisa ou desistir da mesma caso sinta-se desconfortável em responder alguma pergunta e até mesmo deixar de responder alguma delas dando continuidade à pergunta seguinte. Será concedido o acesso ao teor do conteúdo do instrumento (perguntas a serem feitas) de forma antecipada, caso seja solicitado. A pesquisadora fará o download dos dados obtidos através do formulário eletrônico e, posteriormente, os mesmos serão deletados da plataforma, nuvem, drive ou mecanismo semelhante, de forma a minimizar os riscos de vazamento de informações on line. Os resultados serão divulgados em palestras (em caso de convite), relatórios individuais para os entrevistados (caso solicitado), artigos científicos e na dissertação.

Ressalta-se que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação no estudo, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização, conforme itens III.2.0, IV.4.c, V.3, V.5 e V.6 da Resolução CNS 466/12.

É seu direito retirar o consentimento para participação desta pesquisa a qualquer tempo, sem qualquer ônus.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações desta pesquisa, no caso da aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está em duas vias assinadas e rubricadas pelos pesquisadores. Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Poderá também ter

acesso ao registro de consentimento sempre que solicitado. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do UNINOVAFAPI, no endereço: Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123 – Uruguai, CEP: 64073-505 - Teresina – Piauí, Tel - (086) 2106-0738, e-mail: cep@uninovafapi.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Ou poderá ainda procurar os pesquisadores envolvidos nos contatos abaixo:

- Charlene dos Santos Araujo (pesquisadora responsável): (86) 99929-8516, frida-pet2022@hotmail.com

- Juscelino Gomes Lima (pesquisador participante): (86) 98170-5665, geocelino@ifpi.edu.br

Parnaíba - PI, 16 de Maio de 2024.

Charlene dos Santos Araujo

CPF: 96241268368

Juscelino Gomes Lima

CPF: 81917414315

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Aceito que minha entrevista seja:

() Gravada, apenas o áudio.

() Registrada em bloco de notas específico.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do participante da pesquisa

Nome legível do participante:

RG e CPF:

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada

- 1- Qual entendimento você considera ter acerca da Reforma do Ensino Médio? Consegue apontar quais aspectos dela?
- 2- Como ocorreu o processo de implantação da Reforma do Ensino Médio na instituição em que você trabalha? Considerando os princípios da Gestão democrática da escola, foram construídos momentos de escuta dos docentes acerca das mudanças?
- 3- O que você considera que mudou em sua prática docente, após a reforma do ensino médio? Dito em outras palavras: Quais os impactos da reforma em seu campo de atuação (Ciências humanas)?
- 4- De acordo com sua percepção, quais mudanças ocorreram no Currículo do Ensino Médio Integrado a partir da lei nº 13.415/2017 (Lei que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio)?
- 5- Considerando que as Ciências humanas são disciplinas associadas à construção do pensamento crítico, como você avalia a retirada da obrigatoriedade destes componentes curriculares na formação dos alunos?
- 6- Você considera que o Currículo do Novo Ensino Médio é de fato inovador e permite aos alunos a autonomia no processo de escolha dos itinerários que irá cursar, respeitando a identidade local?
- 7- Como você avalia a organização do Currículo a partir da divisão entre os conteúdos da Base comum e a parte diversificada, formada pelos itinerários formativos?
- 8- As disciplinas da área de Ciências humanas tiveram sua carga horária reduzida pela reforma. Na sua concepção, quais os efeitos desta alteração na formação do aluno e na sua prática docente?
- 9- Como ocorre a construção do currículo/PPC da instituição?
- 10- A Educação profissional foi reduzida a um itinerário formativo. Na sua percepção, quais as consequências disto?

APÊNDICE C - Roteiro adaptado para avaliação do PE

- 1- O PE aprofundou seu entendimento acerca da Reforma do Ensino Médio e reforçou ou mudou seu posicionamento sobre ela?
- 2- Na sua percepção, o uso de imagens no PE ajudou na compreensão do conteúdo?
- 3- Você gostaria de sugerir que algo fosse acrescentado ao PE?
- 4- As informações contidas no PE são claras?
- 5- Qual sensação você sentiu ao apreciar o PE?
- 6- A forma como o PE está organizado e o modo como as informações estão dispostas ajuda na compreensão histórica dos fatos que envolvem a Reforma do Ensino Médio?
- 7- Você considera que o PE pode contribuir com sua prática docente e será útil como fonte de pesquisa acerca do tema da Reforma do Ensino Médio?

ANEXOS

ANEXO A - Autorização do local de pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Piauí**

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa **“A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): MOTIVAÇÕES PARA (DE) FORMAÇÃO HUMANA E (DES) INFORMAÇÃO SOCIAL-IMPACTOS E CONSEQUÊNCIAS A PARTIR DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO IFPI PARNAÍBA-PI”**, pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ProfEPT, do IFPI Campus Parnaíba, será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa do sistema CEP/CONEP e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a **Resolução CNS 466/12**. Esta Instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição proponente-0~, do presente Protocolo de Pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança.

Autorizo os pesquisadores **Charlene dos Santos Araujo e Juscelino Gomes Lima**, realizarem as **etapas de coleta de dados (aplicação do TCLE, realização da entrevista semiestruturada e validação do produto educacional via formulário eletrônico)** utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.

Parnaíba, 20 de Março de 2024.

Luis Fernando dos Santos Souza
Diretor Geral do Campus Parnaíba
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Piauí

ANEXO B - Parecer consubstanciado do CEP

CENTRO UNIVERSITÁRIO DA
FACULDADE DE SAÚDE,
CIÊNCIAS HUMANAS E
TECNOLÓGICAS DO PIAUÍ -
UNINOVAFAPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): MOTIVAÇÕES PARA (DE) FORMAÇÃO HUMANA E (DES) INFORMAÇÃO SOCIAL-IMPACTOS E CONSEQUÊNCIAS A PARTIR DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO IFPI PARNAÍBA-PI

Pesquisador: CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 78961324.4.0000.5210

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - Campus

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.058.230

Apresentação do Projeto:

Protocolo de terceira versão vinculado ao Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, do tipo descritiva e terá como procedimento de coleta de dados a observação, a análise documental e uma pesquisa de campo. A pesquisa irá acontecer no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) - Campus Parnaíba. Para a fase documental, serão analisados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), do Ensino Médio Integrado do IFPI Campus Parnaíba, correspondentes ao período que compreende a gênese da Reforma do Ensino Médio, quando foi publicada a MP nº 746/2016 até os dias atuais. Serão convidados a participarem da pesquisa 9 docentes do IFPI-Campus Parnaíba, que atuam no Ensino Médio Integrado na área de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). A entrevista semiestruturada será realizada individualmente de forma presencial, em local combinado com antecedência com os participantes, após a assinatura do TCLE pelos mesmos, e contará com perguntas abertas, possibilitando ao participante descrever de forma mais aprofundada sua percepção acerca do objeto

Endereço: Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123

Bairro: Bairro do Uruguai

CEP: 64.073-505

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)2106-0738

Fax: (86)2106-0740

E-mail: cep@uninovafapi.edu.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DA
FACULDADE DE SAÚDE,
CIÊNCIAS HUMANAS E
TECNOLÓGICAS DO PIAUÍ -
UNINOVAFAPI**



Continuação do Parecer: 7.058.230

investigado. As informações serão registradas em um gravador, caso haja autorização prévia dos participantes, e posteriormente serão transcritas apenas para análise, não sendo veiculada nem exibida de forma pública. Caso não concordem em serem gravados(as), mas aceitem participar da pesquisa, suas respostas serão registradas por escrito em bloco de notas. O procedimento terá duração de aproximadamente 40 minutos. Em seguida, será solicitado um e-mail de contato, para que posteriormente possam receber uma cópia da versão preliminar do Produto Educacional, que será desenvolvido ao longo da pesquisa, a saber, um Guia Ilustrativo em formato de Memória fotográfica, que será avaliado pelos participantes via formulário eletrônico. O método utilizado para análise das entrevistas será a Análise de Conteúdo, comparando respostas e organizando-as em categorias de acordo com o grau de semelhança. O processo de categorização será feito posteriormente ao contato com o conteúdo analisado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Analisar os impactos e consequências assistidas a partir da Reforma do Ensino Médio nas disciplinas de Ciências humanas entre professores que atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado do IFPI - Campus Parnaíba.

Objetivos Específicos: Verificar as mudanças ocorridas no ensino das Ciências humanas, a partir da Lei nº 13.415/2017; Verificar o currículo do Ensino Médio Integrado do IFPI - Campus Parnaíba, buscando a identificação de elementos que aproximam ou distanciam o ensino da Reforma do Ensino Médio; Apontar os impactos no trabalho docente de Ciências humanas no IFPI - Campus Parnaíba, com a Reforma do Ensino Médio nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Arrolar as consequências produzidas nos processos de ensino e aprendizagem com a implantação da Reforma do Ensino Médio sobre as disciplinas componentes das Ciências humanas; Desenvolver um PE do tipo Guia ilustrativo em formato de Memória fotográfica, a partir dos resultados da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios apresentados pelos pesquisadores atendem as recomendações da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo em questão possui uma temática bastante relevante, seus pesquisadores

Endereço: Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123			
Bairro: Bairro do Uruguai	CEP: 64.073-505		
UF: PI	Município: TERESINA		
Telefone: (86)2106-0738	Fax: (86)2106-0740	E-mail: cep@uninovafapi.edu.br	

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DA
FACULDADE DE SAÚDE,
CIÊNCIAS HUMANAS E
TECNOLÓGICAS DO PIAUÍ -
UNINOVAFAPI**



Continuação do Parecer: 7.058.230

fundamentaram a necessidade da ampliação de estudos na área, bem como apresentaram uma proposta de benefício.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados todos os termos obrigatórios para análise ética deste protocolo conforme normatizado nas resoluções 466/2012 e 510/2016. As pendências da versão anterior foram sanadas.

Recomendações:

Após o encerramento da pesquisa apresentar os resultados por meio do relatório final na Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa encontra-se APROVADO, porque está elaborado de acordo com as recomendações éticas das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Parecer do colegiado de que o protocolo de pesquisa está APROVADO foi acatado porque encontra-se elaborado de acordo com as recomendações éticas da Resolução 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2308706.pdf	20/07/2024 12:50:38		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAATUALIZADO.pdf	20/07/2024 12:46:02	CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETOATUALIZADO.pdf	20/07/2024 12:45:10	CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOATUALIZADO.docx	20/07/2024 12:43:03	CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCORRIGIDO.docx	08/07/2024 19:41:04	CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETOCORRIGIDO.pdf	08/07/2024 19:38:49	CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAATUALIZADO.pdf	08/07/2024	CHARLENE DOS	Aceito

Endereço: Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123

Bairro: Bairro do Uruguai

CEP: 64.073-505

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)2106-0738

Fax: (86)2106-0740

E-mail: cep@uninovafapi.edu.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DA
FACULDADE DE SAÚDE,
CIÊNCIAS HUMANAS E
TECNOLÓGICAS DO PIAUÍ -
UNINOVAFAPI**



Continuação do Parecer: 7.058.230

Cronograma	CRONOGRAMAATUALIZADO.pdf	19:34:58	SANTOS ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECORRIGIDO.pdf	21/05/2024 18:51:12	CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO	Aceito
Outros	TCUD.pdf	21/05/2024 18:47:04	CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO	Aceito
Outros	INSTRUMENTODECOLETADE DADOS.pdf	11/04/2024 22:48:20	CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTOCORRIGIDO.pdf	11/04/2024 22:46:36	CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO	Aceito
Outros	LattesJuscelinoGomesLima.pdf	02/04/2024 22:22:00	CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO	Aceito
Outros	LattesCharlenedosSantosAraujo.pdf	02/04/2024 22:19:57	CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoDaInstituicao.pdf	02/04/2024 22:17:08	CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoDeCompromissoPesquisadores.pdf	02/04/2024 21:56:09	CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	02/04/2024 21:40:27	CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	02/04/2024 21:34:26	CHARLENE DOS SANTOS ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 05 de Setembro de 2024

Assinado por:

FERNANDA CLÁUDIA MIRANDA AMORIM
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123

Bairro: Bairro do Uruguai

CEP: 64.073-505

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)2106-0738

Fax: (86)2106-0740

E-mail: cep@uninovafapi.edu.br