

Canoas, n. 50, 2022.

 <http://dx.doi.org/10.18316/dialogo.v0i49.9121>

## Quando dois projetos colidem: a reforma do ensino médio *versus* a educação profissional integrada ao ensino médio nos institutos federais<sup>1</sup>

Isabela Assunção de Oliveira Andrade<sup>2</sup>

Gisele Andrade<sup>3</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa intenciona abordar, através de discussões preliminares, a Reforma do Ensino Médio e a maneira como ela se contrasta com os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs). Faz-se uso das técnicas de pesquisa bibliográfica, no concernente à literatura sobre educação profissional e à Reforma do Ensino Médio, e documental, no que se refere a dispositivos legais relacionados à educação e documentos norteadores dos IFs. Compreende-se que, com as recentes mudanças da legislação que fragmentam os saberes educacionais através de itinerários formativos, o Ensino Médio Integrado (EMI) nos IFs encontra-se em uma posição complexa e vulnerável, ameaçando os princípios norteadores nos quais seu projeto de ensino se assenta.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio; Institutos Federais (IFs); Ensino Médio Integrado (EMI); Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM).

## When two projects collide: the secondary educational reform *versus* professional education integrated with high school at federal institutes

**Abstract:** This research aims to approach, through preliminary discussions, the Secondary Educational Reform and the way it contrasts with the Federal Institute of Education, Science and Technology (IFs). It is used bibliographical research concerning the professional education literature and the Secondary Educational Reform, and documental, referring to the legal devices related to education and IF's guiding documents. It is understood that with the recent law changes promoting the fragmentation of educational knowledge through the formative itineraries, the Integrated High School (EMI) at IFs are in a complex and vulnerable position, threatening the main principles in which their project rests.

**Keywords:** Secondary Educational Reform; Federal Institutes (IFs); Integrated High School; Professional Technical Education Integrated with High School.

---

1 Agradecemos à dupla de parecerista pelos comentários e à Jana Paim pela revisão do artigo.

2 Doutoranda em Ciência Política (Unicamp), Mestra em Ciência Política (UFPel) e Bacharela em Relações Internacionais (UFPel).

3 Bacharela em Gestão Pública (UNINTER).

## Introdução

Em 2008, o Ensino Médio e o Superior, providos pelo Governo Federal, assumiram novos contornos: durante o mandato de Luís Inácio Lula da Silva, que à época contava com Fernando Haddad como ministro da Educação, foi instituída a Lei 11.892, criando assim a Rede Federal de Educação Profissional e os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) (BRASIL, 2008). A partir de então, observou-se uma expansão sem precedentes do ensino público federal e, além disso, um grande número de Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) tornaram-se institutos e universidades federais.

Para além do quantitativo, no que compete à oferta do Ensino Médio (EM) pelos IFs, um salto qualitativo também ocorreu, uma vez que esse sistema educativo foi concebido enquanto uma modalidade integrada à educação profissional, com o intuito explícito de unir conhecimentos e práticas técnicas a pedagógicas (Ibid.). Esse projeto encontra sustentação em uma série de decretos, resoluções e diretrizes anteriores, que foi sendo melhor delineado e aperfeiçoado em documentos subsequentes.

De antemão, destaca-se que o Ensino Técnico Integrado à Educação Básica de nível médio foi concebido para ter uma carga horária total que pode assumir três variações — 3.000, 3.100 ou 3.200 horas —, a depender do tempo exigido pela habilitação técnica, que também varia; mas, dessa vez, entre 800, 1.000 ou 1.200 horas (BRASIL, 2012). A seguir, o quadro 1, intitulado “Cargas horárias do Ensino Técnico Integrado ao Médio”, explicita tal raciocínio com maior exatidão.

<b>Cargas horárias do Ensino Técnico Integrado ao Médio</b>			
	<b>Ensino Médio</b>	<b>Habilitação Técnica</b>	<b>Carga horária total</b>
<b>Varição I</b>	2.200 horas	800 horas	3.000 horas
<b>Varição II</b>	2.100 horas	1.000 horas	3.100 horas
<b>Varição III</b>	2.000 horas	1.200 horas	3.200 horas

Quadro 1 – Fonte: DCN, 2012 (Elaboração própria)

Na contramão disso, no entanto, há a Reforma do Ensino Médio, que depois da Medida Provisória publicada pelo presidente em exercício, Michel Temer, trinta dias após assumir o poder em 2016, converteu-se na Lei 13.415 em 2017. Tal ordenamento preconiza, dentre outras determinações, a alteração da carga horária curricular comum do Ensino Médio, que não deve ultrapassar 1.800 horas (BRASIL, 2017). Isso notadamente vai de encontro à carga horária estabelecida para a formação básica de nível médio nos IFs, uma vez que, em qualquer uma das três variações demonstradas no quadro supracitado, o quantitativo de horas relacionado ao Ensino Médio excede o limite da lei de 2017.

Nesse sentido, este artigo intenciona refletir a respeito da seguinte pergunta: de que maneira a implantação do “novo” Ensino Médio contrasta com a estrutura dos IFs? Para respondê-la, faz-se uso de uma abordagem eminentemente qualitativa e de cunho exploratório. São empregadas as técnicas de pesquisa bibliográfica no que compete à revisão das contribuições publicadas sobre educação profissional de modo geral, e sua promoção do Ensino Técnico Integrado ao Médio, bem como as investigações acerca da Reforma do Ensino Médio. Também se utiliza a pesquisa documental a fim de percorrer alguns aspectos referentes à legislação educacional, incluindo também resoluções, diretrizes curriculares e instruções normativas relacionadas aos IFs.

A hipótese estabelecida é a de que, no cerne dos dois projetos — o Ensino Integrado nos IFs e a Reforma

do Ensino Médio — há um evidente conflito. A questão da carga horária é um exemplo representativo disso, o que pode indicar a existência de outros desdobramentos advindos desse “choque”. O objetivo geral deste trabalho consiste em apreender a maneira como o “novo Ensino Médio” contrasta com a estrutura dos IFs, tendo também como objetivos específicos: (i) revisar a literatura especializada sobre a educação profissional técnica; (ii) compreender a criação e princípios basilares dos IFs; (iii) abordar os principais debates sobre a Reforma do Ensino Médio; e (iv) problematizar os efeitos da Reforma nos IFs. Tais objetivos organizam a estrutura deste artigo, que se encerra com uma breve reflexão acerca dos temas abordados.

### O trabalho como princípio educativo: entre a reflexão e a prática<sup>4</sup>

O mundo do trabalho — e todas as contradições e discussões que dele emergem — é uma esfera inescapável da vida. Para Marx (2006), uma vez que os seres humanos necessitam de meios para prover sua subsistência, o trabalho e as relações de produção fazem parte dessa tessitura social. É fato, no entanto, que a maneira como cada um se relaciona com os meios de produção se distingue. Em uma sociedade desigual e antagônica, burguesia e proletariado protagonizam a luta de classes que coloca no centro da disputa os que detêm a força produtiva (terra, maquinário, dentre outros) e aqueles que necessitam vender sua força de trabalho (mão de obra) (FRIGOTTO, 2012b).

Uma questão central em relação a isso pode ser compreendida pelo regime de produção capitalista que, ao preconizar a especialização das tarefas na linha de produção, impede o proletariado de sentir-se parte do todo, não somente no que concerne ao seu próprio trabalho, mas também ao seu próprio contexto de maneira mais abrangente.

Os trabalhadores encontram-se, assim, alienados de toda a vida social:

A propriedade privada se constitui no fundamento de todas as formas de alienação. Separa e aliena o ser humano da natureza e do produto de seu trabalho; aliena-o de si mesmo, pois o que produz não lhe pertence, mas pertence a quem comprou sua força e seu tempo de trabalho; aliena-o como membro da humanidade ou lhe exclui da condição humana e, finalmente, aliena-o em relação aos outros seres humanos (FRIGOTTO, 2012a, p. 269-270).

Essa alienação seria suplantada somente quando a classe operária superasse a ideologia dominante que a impede de ter acesso à consciência substantiva, emancipando-se em todas as suas dimensões de existência (MARX, 2007). Nessa perspectiva, a educação torna-se, então, uma das vias pela qual a tomada de consciência se faz possível e, em uma compreensão marxista, a educação é defendida a partir do princípio da omnilateralidade, isto é, como algo que perpassa todos os âmbitos da vida. Segundo Frigotto (2012a), essa é uma concepção de

educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos. (Ibid., p. 267).

No Brasil, por exemplo, há oferta de educação pública e gratuita. O desafio, no entanto, consiste em combinar uma formação de qualidade e omnilateral, que dialogue com a realidade e que promova ciência das desigualdades e das condições materiais de existência, fornecendo, assim, os meios para a emancipação

<sup>4</sup> Nesta seção, os debates expostos têm evidente embasamento nas contribuições de Marx e de autores brasileiros que refletem a partir dele. No entanto, há uma grande variedade de intelectuais que dialogam com ele e desenvolveram pesquisas grandiosas e relevantes em relação ao assunto como Gramsci, Meszáros e outras/outros.

(Ibid.). É por isso que se postula um olhar para o trabalho que o considere como um princípio educativo junto a uma educação politécnica (Idem, 2012b). Porém, o que se observa é que seu sentido foi apropriado perversamente pelo capitalismo. E nesse sistema, as instituições de ensino operam a seu serviço, isto é, disciplinando os filhos da classe trabalhadora para que participem das relações de produção, fornecendo mão de obra e tendo o valor do seu trabalho espoliado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012).

O trabalho como princípio educativo, por sua vez, buscaria subverter essa lógica, admitindo que

sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais — para a educação profissional nos termos da lei em vigor —, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (Ibid., p. 752).

Essa união entre o conhecimento necessário para a subsistência sem prescindir da formação crítico-reflexiva encontra embasamento no conceito de educação politécnica. Ela opera justamente na contradição que o trabalho mobiliza na sociedade capitalista e busca transcender a ideia dicotômica entre o trabalho manual e o intelectual — o primeiro historicamente relegado à classe trabalhadora e o segundo reservado às elites. Dessa maneira,

em nossa realidade histórica, a educação politécnica traduz os interesses da classe trabalhadora na crítica à fragmentação dos conhecimentos, à separação entre educação geral e específica, entre técnica e política, e à divisão entre trabalho manual e intelectual; além disso, afirma o *domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno* na relação entre educação, instrução e trabalho [...] (FRIGOTTO, 2012b, p. 269, alteração no original).

Por fim, quando se verifica esse intento de não conceber a educação dividida e hierarquizada entre os vieses técnico e intelectual, o Ensino Médio Integrado (EMI)<sup>5</sup> surge como uma possibilidade real de fazer frente a essa dicotomia. A lógica subjacente destaca o sentido de “inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 307). Partindo dessa definição, formou-se o que se entende hoje por Ensino Profissional Técnico Integrado ao Ensino Médio (EPTIEM), a partir de sua retomada em 2004.

Tal modalidade de ensino busca se inserir na contradição entre educar pessoas extremamente jovens para buscar inserção na sociedade capitalista e, simultaneamente, oferecer a elas as condições para mudar essa realidade. Ou seja, a ideia é que seja uma forma de travessia para um ensino emancipador, omnilateral e politécnico (Ibid.). Assim, ele se apresenta como

um ensino possível e necessário aos filhos dos trabalhadores que precisam obter uma profissão ainda durante a educação básica. Porém, tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência e cultura, esse tipo de ensino acirra contradições e potencializa mudanças (Ibid., p. 309).

Tendo agora elucidado melhor as discussões que, de certa forma, fazem parte das concepções sobre educação de nível básico associada ao desenvolvimento técnico/profissional, a seção a seguir é destinada a apresentar de maneira mais descritiva a institucionalização dessa modalidade de estudo no Brasil, que culmina justamente no EMI, curso ofertado pelos IFs.

### Os Institutos Federais (IFs)<sup>6</sup>

O Decreto nº 5.154/2004 possibilitou que o Ensino Médio fosse conectado à educação profissional técnica<sup>7</sup>, podendo assumir as seguintes formas:

5 Admite-se, na literatura, uma polissemia em relação aos termos. Para evitar repetição, nesse trabalho utilizam-se como sinônimos Ensino Médio Integrado (EMI) e Ensino Profissional Técnico Integrado ao Ensino Médio (EPTIEM).

6 Esta seção destina-se a uma apresentação mais descritiva dos IFs. Porém, para uma análise mais pormenorizada que expõe alguns de seus problemas institucionais e pedagógicos no EMI, ver Ferretti (2011).

7 É importante frisar que a oferta de educação profissional vinculada ao Ensino Básico no Brasil tem seus primórdios no século XIX e desde então tem assumido diversas nuances. Em razão da delimitação de espaço, tomamos como ponto de partida apenas o EMI oferecido nos IFs.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso<sup>8</sup> [...];

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, art. 4. Grifo acrescido).

Com essa promulgação, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, grande referencial da educação brasileira, foi também alterada para que pudessem ser incluídos os termos acima descritos. E é precisamente no inciso I que a educação profissional de nível médio ofertada pelos IFs opera. Foi alterado o artigo 36 da LDB, subdividindo-o em A, B, C e D, tendo como premissa que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996, art. 36A). Acrescentou-se, ainda, o artigo 39, afirmando que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Ibid., art. 39).

Valendo-se, então, de tal Decreto, a Lei 11.892/2008 determina a criação dos IFs. O artigo 2 (BRASIL, 2008) explicita que eles

são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Ibid.).

E, como tais, possuem o mesmo status das universidades federais, gozando com isso de autonomia nos mais diversos âmbitos (financeiro, disciplinar, patrimonial, dentre outros).

Mais adiante, o documento demonstra o que seriam suas primeiras determinações acerca da EPTIEM. Nesse ponto se expõe que o principal intuito da oferta é contemplar o público recém-formado do Ensino Fundamental e pessoas aptas a cursarem o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Em razão disso, para cumprir com esse objetivo, é estabelecido que nos IFs se reserve ao menos 50% das vagas para essa modalidade (Ibid.).

Além de se orientarem nas discussões de omnilateralidade e politecnicidade apresentadas anteriormente, uma característica marcante dos IFs é a autarquia, um conceito que rege sua administração interna e que os faz gozar de relativa autonomia. Tal definição encontra-se presente no inciso I, artigo 5 do Decreto-Lei 200/1967, que versa que a autarquia é um

serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada (BRASIL, 1967, art. 5).

Na prática, isso significa que o Estado permite uma gestão descentralizada e autoadministrada, ainda que os Institutos devam se submeter ao seu poder, não podendo legislar sobre si mesmos (HEEREN; SILVA, 2019).

Assim, sua estrutura é também diferenciada quando comparada às demais instituições de Ensino

8 Nesse caso, a formação pode ocorrer na mesma instituição de ensino ou em diferentes (Ibid.).

Médio e Técnico. A Estrutura Organizacional dos Institutos Federais, conforme a Lei 11.892/2008, abrange: Órgãos Superiores (Colégio de Dirigentes e Conselho Superior); Reitoria; Pró-Reitoria de Administração; Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional; Pró-Reitoria de Ensino; Pró-Reitoria de Extensão; Pró-Reitoria de Pesquisa e diversos Campi (BRASIL, 2018). Atualmente, há, ao todo, 38 Institutos Federais com 644 campi. Além disso, é incorporado aos IFs, enquanto características compreendidas como indissociáveis, a tríade de ensino, pesquisa e extensão, cujo principal intuito é garantir a formação integral dos estudantes (MARQUES; VIEIRA, 2020).

Entre avanços e contradições, sob um ponto de vista produtivista que preza pelo ranqueamento, os IFs têm demonstrado um desempenho excepcional no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em 2016, por exemplo, os Institutos ocuparam a primeira posição da rede pública em quatorze estados, apesar do corte progressivo de verbas (SALDAÑA; TAKAHASHI; GAMBA, 2018). Nesse mesmo ano, sua média geral revelou ser apenas 3% mais baixa que a das escolas privadas, caracterizando-os como a “elite das escolas públicas” (Ibid.). Esse padrão, no entanto, pode estar sob ameaça com a Reforma do Ensino Médio, cujas principais discussões veremos no próximo tópico.

### A Reforma do Ensino Médio: um balanço do debate

Em 22 de setembro de 2016, o então presidente em exercício, Michel Temer, publicou a Medida Provisória (MP) 746/2016 que “institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017), que alterava também outras bases legais relacionadas à Educação Básica, sendo conhecida como Reforma do Ensino Médio. Uma MP, é importante ressaltar, é um instrumento de prerrogativa exclusiva do poder executivo, concebido para legislar em matérias de grande relevância e urgência para a nação. Em razão disso, o processo pelo qual ela é submetida não inclui as usuais votações nas duas casas legislativas e tampouco há diálogo com a população em geral ou com aqueles setores mais atingidos por seu conteúdo. Após sua promulgação, a MP foi incorporada como Lei 13.415/2017 no ano seguinte.

Diante dessas condições, Motta e Frigotto (2017) perguntam-se: quais seriam então os motivos para se reformar o Ensino Médio com tamanha urgência? Em suma, por parte daqueles que coadunam com a proposta (empresariado vinculado à empreendimentos educacionais, em sua maioria), afirma-se que o Ensino Médio é constituído por uma carga excessiva de disciplinas que o compõem e, por isso, é necessário flexibilizá-lo para que ele seja mais atrativo aos jovens, evitando, assim, a evasão. Além disso, nessa visão, é imperativo que se façam mudanças<sup>9</sup>, apostando na jornada integral e na melhora da qualidade do sistema educacional como um todo, com vistas ao desenvolvimento econômico, considerando o baixo desempenho dos estudantes em avaliações nacionais e internacionais e a pequena quantidade de egressos que se inserem no Ensino Superior (FERRETI; SILVA, 2017).

Para concretizar esse intento, foi estabelecida na lei a alteração do artigo 36 da LDB, que passaria a contar com a seguinte redação:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários

<sup>9</sup> Vale destacar que o descontentamento com a oferta da última etapa da Educação Básica era anterior à própria MP. Corti (2019) afirma que a Reforma do Ensino Médio opera como um significativo vazio já que desde 2013 houve movimentações para que ela ocorresse, a partir do PL 6.840/13 encabeçado por Reginaldo Lopes do Partido dos Trabalhadores (PT) de Minas Gerais. Também se preconizava a flexibilização, mas de maneira distinta, além de ter contado com um debate mais amplo - inclusive com críticas dentro do próprio partido. Embora não tenha sido aprovada, não foi deliberadamente rechaçada. Diante do golpe de 2016, emerge a atual proposta, distinta em boa parte, mas ocupando esse mesmo campo, sendo implementada já sob outras circunstâncias.

formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, art. 4º).

Às instituições de ensino cabe a incumbência de oferecer os dois primeiros itinerários formativos por todo o percurso do Ensino Médio e ao menos um dos restantes. Não há, em tese, restrições quanto à quantidade máxima de escolhas por parte dos discentes, mas essa escolha depende do que lhes for oferecido. Não há obrigatoriedade de sociologia, filosofia, educação física e artes constar no currículo enquanto itinerários formativos ou disciplinas, apenas se postula que elas sejam compreendidas enquanto “estudos e práticas”, podendo estar diluídas em outros assuntos (Ibid.).

A formação técnica e profissional que compõe o quinto itinerário será mais bem explorada no próximo tópico, por ser a que afeta de maneira mais direta o EMI e, portanto, a modalidade de ensino básico praticada nos IFs. No entanto, de forma geral, todas as determinações contidas na lei produzem impactos significativos no Ensino Médio. Tal afirmação é extraída da própria leitura do documento, daquilo que ali está escrito e do que silencia. Assim, a primeira crítica a ser apontada refere-se ao modo como todo o processo foi iniciado, isto é, através de uma MP.

A maioria dos estudiosos converge na avaliação de que a Lei 13.415 é uma ação autoritária, subserviente aos interesses do sistema capitalista e dos organismos internacionais (MOTTA; FRIGOTTO, 2017), fazendo parte de toda uma agenda de retrocessos que inclui a Emenda Constitucional 95, que congela os gastos públicos por vinte anos; o Projeto de Lei popularmente conhecido como “Escola sem partido”; a Reforma Trabalhista; a Reforma da Previdência e a privatização e o sucateamento de serviços públicos (FERRETTI, 2018; MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Inclusive, questiona-se como o ensino integral seria implementado face ao corte sistemático de verbas que tem ocorrido com maior grau desde o Golpe de 2016 (FERRETTI; SILVA, 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Não somente o ensino integral torna-se inviável diante do teto de gastos, mas a formação de excelência como um todo também se encontra comprometida. Ferretti (2018) aponta que o texto da Reforma contém, implicitamente, uma concepção de qualidade distorcida, focada apenas na matriz curricular. Em suma, atribui-se aos estudantes e ao corpo docente a responsabilidade dos baixos índices, sem nem sequer mencionar ausência de infraestrutura adequada, remuneração digna aos professores ou uma proposta de reflexão verdadeiramente crítica a respeito da educação e das desigualdades que sustentam as relações econômicas, políticas e sociais brasileiras. Em outras palavras, para que se tenha um ensino de qualidade, não basta investir somente em políticas educacionais pontuais, é preciso ter também um horizonte normativo voltado para a emancipação humana (Ibid.).

Ao invés disso, a Reforma se dispõe a tornar o Ensino Médio “atrativo”, como se fosse um produto para consumo, e através de meios escusos. Salientam-se demasiadamente noções de “competência” que sugerem uma educação instrumental em detrimento da reflexiva. A organização, através dos itinerários formativos, representa um grande obstáculo para a formação dos jovens. No melhor dos cenários, os estudantes, diante de todas as possibilidades de oferta, serão forçados a fazer uma escolha precoce em relação aos seus estudos, o que pode representar um empecilho à sua posterior atuação profissional, pois ela estará limitada e condicionada a uma decisão feita por quem, na época, tinha por volta de quatorze e quinze anos. Na pior das hipóteses, não haverá o direito à escolha, pois nenhuma escola é efetivamente obrigada a disponibilizar

todas as opções e, diante das restrições orçamentárias, isso torna-se uma possibilidade real. Nesse sentido, é também evidente que aqueles mais atingidos por essa nova lei serão os jovens periféricos que, em sua maioria, são estudantes de escolas estaduais (Ibid.; MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Ademais, a ausência de uma formação mais ampla dificulta um bom desempenho nos vestibulares e, conseqüentemente, restringe o acesso ao Ensino Superior (COSTA; COUTINHO, 2018).

Há uma tendência global de padronização do ensino através da flexibilização curricular. No entanto, pesquisas predecessoras demonstram que os países com o melhor desempenho educacional são aqueles nos quais o currículo é comum a todos e não se força uma escolha prematura das áreas de conhecimento (FERREIRA, 2017). Não obstante as críticas elencadas, como seria de se esperar, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (2018) absorveu totalmente os pontos da Reforma do Ensino Médio. Tendo visto aspectos gerais a seu respeito, na próxima seção serão abordadas as questões que, mais especificamente, entram em conflito com o EMI nos IFs.

### **Quando dois projetos colidem: a Reforma do Ensino Médio *versus* o Ensino Médio Integrado nos IFs**

A Reforma do Ensino Médio, evidentemente, afeta todas as instituições de ensino e o público que estão vinculados à última etapa do ensino básico. No entanto, esse impacto pode distinguir, a depender de determinadas especificidades. Isso torna-se especialmente relevante quando se consideram os efeitos da mudança nos IFs, por ofertarem ensino integrado. Como visto no texto da Lei 13.145/2017, entre os itinerários formativos apresentados, o quinto refere-se à “formação técnica e profissional”, tema que será explorado neste tópico.

Os IFs emergem no cenário educacional brasileiro em 2008, após um período de descrédito por parte do Governo Federal em relação a EPTIEM. Seu surgimento assenta-se na concepção de que o conhecimento intelectual e prático pode e deve ser integrado. Nesse sentido, o que se vê na Reforma do Ensino Médio é justamente o oposto desse esforço em uma decisão que, nesses termos, caracteriza um retrocesso, pois promove um acesso fragmentado aos conhecimentos, com a formação técnica deliberadamente separada das demais frentes, inviabilizando, inclusive, a formação concomitante (FERRETTI, 2018).

É interessante notar que, embora tenha sido rejeitada desde o início, a MP, que instituiu a Reforma do Ensino Médio e a lei que dela derivou, provocou posicionamentos distintos por parte do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF)<sup>10</sup>. A princípio, em 2018, a Lei 13.145/2017 é repudiada, pois ela “fragiliza o ensino médio na medida em que torna obrigatório somente as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa” (CONIF, 2018, p. 3), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente, “que deturpa a ideia de formação humana integral e reforça a lógica da fragilização do ensino, implícita na Lei nº. 13.415/2017” (Ibid., p. 3).

Menciona-se, entretanto, que “a oferta dos cursos técnicos integrados, embora conceitualmente seja o oposto do modelo de educação implícito na Lei nº. 13.415/2017, do ponto de vista de adequação legal, não contraria o texto da nova legislação” (Ibid., p. 11). A carga horária também não representa um conflito com o Projeto Político Pedagógico, segundo o Conselho. Assim, conclui-se que as disposições que constam na nova Lei “não afetam a organização do currículo integrado” (Ibid., p. 12), pois “a autonomia didático-pedagógica dos institutos possibilita fundamentar a opção pelo currículo integrado na forma como vem sendo desenvolvido na Rede” (Ibid.). Dessa forma, “faz-se necessário ratificar que os cursos

10 De acordo com seu site oficial, o CONIF “é uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação. Atua no debate e na defesa da educação pública, gratuita e de excelência” (CONIF, 2021c, s/p).

técnicos integrados não estão em contradição, do ponto de vista legal, com as alterações na LDB, e que sua oferta, na RFEPCT<sup>11</sup>, continua sendo uma determinação da lei de criação dos IFs” (Ibid., p. 13).

Em contrapartida, em 2021, a mesma lei é denominada como “contrarreforma do Ensino Médio”, que “interfere diretamente na proposta de EMI da Rede Federal e das Redes estaduais de educação” (CONIF, 2021, p. 6). E, no documento, reafirma-se que entre os princípios inalienáveis dos IFs, constam:

4) a lógica das Diretrizes Indutoras do Ensino Médio Integrado da Rede Federal, cujo currículo integrado pressupõe a integração indissociável entre formação geral e a formação técnica, numa perspectiva politécnica. Assim, cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas.

5) a consolidação da identidade da EPT, desenvolvida pela RFEPCT e pautada numa perspectiva de educação profissional técnica e tecnológica centrada na formação humana integral, no currículo integrado, na politécnica, na produção de conhecimentos socialmente referenciados e a serviço da emancipação política e social de milhões de jovens e adultos trabalhadores do Brasil. (Ibid.)

A autarquia dos Institutos é vista como um elemento crucial para resistir à Reforma do Ensino Médio (Ibid.). De fato, a relativa autonomia pedagógica, financeira e administrativa fornece instrumentos possíveis, isto é, ordenamentos jurídicos e normativos para fazer frente a determinadas normas e diretrizes (FERNANDES; SALA, 2021). Todavia, o que se observa é a educação enquanto uma moeda de troca: o financiamento via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) é condicionado à oferta do quinto itinerário formativo por parte dos IFs para integralização no próprio instituto e para os sistemas estaduais. E, por outro lado, os últimos oferecem o conteúdo da BNCC (BRASIL, 2021). Essa prática é concebida enquanto um “convênio” e, segundo Sala (2021), vai contra o projeto de EMI nos IFs e funciona como uma “forma de implementar a reforma do ensino médio e de induzir as instituições de ensino profissional a participarem da reforma oferecendo especificamente o itinerário de formação técnica profissional” (Ibid., p. 19).

Não somente se preconiza a separação entre a formação básica da técnica, mas ocorre, além disso, uma “dualidade da dualidade” (PIOLLI; SALA, 2021). No quinto itinerário é possível oferecer habilitação técnica, isto é, um curso técnico estruturado, na carga horária necessária para se totalizar até 3.000 horas (1.800h de BNCC e o restante fornecido pelo próprio itinerário V). A segunda opção é que a formação técnica seja viabilizada através da somativa de cursos de curta duração de qualificação técnica com 20% da carga horária de um curso técnico (Ibid.). Isso significa uma fragmentação ainda maior do conhecimento e uma oferta desqualificada de formação profissional (Ibid.).

Para viabilizar a modalidade de ensino que os IFs promovem, faz-se necessário financiamento do Governo Federal para sua manutenção e expansão e concurso para profissionais qualificados (COSTA; COUTINHO, 2018). Esse último caso é ainda mais sintomático uma vez que, para o itinerário da formação técnica e profissional, admite-se não somente a parceria com instituições privadas, mas que a licenciatura seja dispensável aos professores da parte técnica, de modo que aqueles que comprovarem possuir “notório saber” estariam aptos a lecionar no ensino básico. Diante dessas especificações que recaem sobre a Educação Profissional Técnica, observa-se a desobrigação do poder público perante a um ensino de qualidade exercido, entre outras maneiras, às custas da desvalorização da formação docente (Ibid.).

Nesse sentido,

problematizar a lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) é obrigação dos sujeitos que estão comprometidos com uma formação profissional politécnica, com uma educação pública, gratuita, obrigatória e única

11 Rede Federal de Educação Profissional Científica e Técnica.

para os jovens, que possibilite o rompimento do monopólio da cultura, do conhecimento. Uma educação profissional que seja capaz de superar a dualidade de trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo (Ibid., p. 1646).

Outro ponto conflituoso é a adoção ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma política pública da qual os IFs fazem parte. No ano de 2021, o material didático à disposição já incorpora as alterações previstas na Reforma do Ensino Médio, com uma estrutura organizativa que não condiz exatamente com os Projetos Pedagógicos dos cursos de EMI. Por um lado, não há obrigatoriedade em aderir ao PNLD, afinal, como já mencionado, a autarquia dos IFs pode se fazer valer (CONIF, 2021b); mas por outro, ainda não se sabe ao certo qual alternativa seguir, se se propõe vínculo ao programa, mas de forma diferenciada aos IFs, ou se cada campus optaria por confeccionar seu próprio material. Em ambos os casos, questões políticas, pedagógicas e financeiras extremamente complexas se imbricam.

Uma lei introduzida por um ato unilateral foi capaz de, segundo Ramos (2017), minar com a construção do ensino integrado e “atacar o projeto de formação dos sujeitos na perspectiva da omnilateralidade e da integralidade da formação”, sendo também “um ataque aos direitos da classe trabalhadora” (Ibid., p. 44). Todos que postulam por uma educação crítica, emancipatória e de qualidade perdem com a fragmentação dos saberes, porém a EPIEM vê-se diante de um confronto com uma lei que colide com seus aspectos mais elementares e constitutivos. A formação técnica profissional apartada da formação básica e, somando a isso, seu caráter não educativo, posto que pode ser integralizada em instituições privadas, afetam diretamente os princípios teorizados por Marx e em parte absorvidos pelos IFs em seu projeto. Nesse sentido, a contrarreforma proposta pela Lei 13.245/2017 representa um grande retrocesso (Ibid.). Muitas vezes, é de maneira a priori técnica, como um corte de verbas, por exemplo, que os pilares que garantem direitos humanos e coletivos entram em ruína.

### Considerações finais

Este trabalho buscou contribuir de maneira modesta com os estudos sobre a Reforma do Ensino Médio, buscando compreender seus impactos nos IFs. A abordagem no primeiro tópico compreende as discussões acerca de uma educação orientada para as contradições que emergem no mundo do trabalho em que, por um lado, se reconhece a importância das relações laborais na vida das pessoas e, por outro, não se furta em debater criticamente as assimetrias de poder que integram esse contexto. Diante disso, também busca-se entender a educação no sentido de completude, a partir de uma formação ampla, voltada para diversas esferas da vida e de acesso universal.

É evidente que entre discurso e prática há desencontros, mas de modo geral são esses os princípios nos quais os IFs se assentam. E, aparentemente, isso tem dado resultados, haja vista o desempenho de seus estudantes no ENEM. Nesse sentido, se este é um modelo que tem rendido bons frutos, por que não o expandir? A Reforma do Ensino Médio, no entanto, não parece levar adiante qualquer preceito que faça parte da estruturação dos IFs. E, na realidade, o que se vê é a própria negação da formação integrada, de modo que se eles aderissem à proposta seria inevitável uma reformulação substantiva de seu projeto político pedagógico.

Considerando a hipótese estabelecida, a Reforma do Ensino Médio colide com os Institutos não apenas na questão da carga horária, mas desde o âmago de suas propostas gestoras e pedagógicas. A prerrogativa da autarquia representa uma importante forma de resistência a essas mudanças, mas ao mesmo tempo é prudente ponderar se somente com ela será possível fazer frente ao retrocesso crescente

desde 2016, ou, ainda, se ela garantirá a oferta de uma educação de qualidade mediante a usurpação de verbas (vide Fundeb e PNLD). De todo modo, os IFs encontram-se por um fio.

## Referências

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação: Brasília**, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 9 set. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021. **Regulamenta a Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2021.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. **Dispõe sobre a organização da Administração Federal**. Brasília, DF, 1967.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a rede federal de educação profissional e tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Congresso Nacional**: Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro**. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases - LDB. **Lei nº 9.394**. Brasília, DF, 1996.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.
- CONIF. **Análise da resolução 01/2021/CNE e diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2021b. Disponível em: <[https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Diretrizes\\_para\\_o\\_fortalecimento\\_da\\_EPT\\_na\\_RFEPCCT\\_abril2021.pdf](https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Diretrizes_para_o_fortalecimento_da_EPT_na_RFEPCCT_abril2021.pdf)>. Acesso em: jun. 2021.
- CONIF. **Nota de Esclarecimento**. 2021b. Disponível em: <<https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/4120-nota-de-esclarecimento?Itemid=6092021b>>. Acesso em: jun. 2021.
- CORTI, A. P. Política e significantes vazios: Uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**. 2019, v. 35. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>>. Acesso em: jun. 2021.
- COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623676506>>. Acesso em: maio de 2021.
- FERNANDES, S; SALA, M. Como a regulamentação do Fundeb impacta o ensino médio integrado à educação profissional? (Entrevista concedida a André Antunes). **Revista Poli - Saúde, educação e trabalho**, Rio de Janeiro, n. 77, mai./jun. 2021, p. 18-21. Disponível em: <[https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli\\_77\\_web.pdf](https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli_77_web.pdf)>. Acesso em: junho 2021.
- FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176594>>. Acesso em: maio 2021.
- FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 789-806, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300010>>. Acesso em: maio 2021.
- 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. DOI: 10.5935/0103-4014.20180028. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508>>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012a.

FRIGOTTO, G. Educação Politécnica. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

HEEREN, M. V.; SILVA, M. L. O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 10, mar. 2019.

MARQUES, M.; VIEIRA, J. Indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na prática profissional do ensino médio integrado à educação profissional. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 7, n. 1, p. 187-202, jun. 2020.

MARX, K. **A Ideologia Alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, K. **O Capital** - Livro I – Crítica da economia política: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

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 & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

PIOLLI, E.; SALA, M. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, v. 11, p. e020138-25, 2021.

RAMOS, M. Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações. (Entrevista concedida a Leila Leal). **Revista Poli - Saúde, educação e trabalho**, Rio de Janeiro, p. 4-11, 1 jan. 2011.

SALDAÑA, P.; TAKAHASHI, F.; GAMBA, E. Apesar de cortes, institutos federais lideram nota do Enem em 14 Estados. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1950323-apesar-de-cortes-institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados.shtml>>. Acesso em: jun. 2021.

Submetido em: 074/09/2021

Aceito em: 05/08/2022