UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente

RENATA BENTO LEME

REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) NO ESTADO DE SÃO PAULO:

o contexto da prática do itinerário profissional na região de Lins/SP (2017-2024)

Presidente Prudente

2025

RENATA BENTO LEME

REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) NO ESTADO DE SÃO PAULO:

o contexto da prática do itinerário profissional na região de Lins/SP (2017-2024)

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública.

Orientador: Prof. Dr. Sílvio César Nunes Militão.

Presidente Prudente

2025

L551r

Leme, Renata Bento

REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) NO ESTADO DE SÃO PAULO: : o contexto da prática do itinerário profissional na região de Lins/SP (2017-2024) / Renata Bento Leme. -- Presidente Prudente, 2025

263 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Silvio Cesar Nunes Militão

1. Política Educacional. 2. Reforma do Ensino Médio. 3. Lei nº 13.415/2017. 4. Itinerário Formativo Profissionalizante. 5. Contexto da Prática. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) NO ESTADO DE SÃO PAULO: o contexto da prática do itinerário profissional na região de Lins/SP (2017-2024)

AUTORA: RENATA BENTO LEME

ORIENTADOR: SILVIO CESAR NUNES MILITÃO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). SILVIO CESAR NUNES MILITÃO (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof. Dr. FÁBIO PERBONI (Participaçao Virtual)
UFGD / Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. NÁDIA BIGARELLA (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / Universidade Católica Dom Bosco

Profa. Dra. TANIA DA COSTA FERNANDES (Participaçao Virtual)
Pós Graduação em Educação / Universidade Estadual de Londrina - UEL

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Prof(a). Dr(a). JOSÉ EDUARDO DE OLIVEIRA EVANGELISTA LANUTI (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciencias e Tecnologia de Presidente Prudente - FCT/Unesp

Presidente Prudente, 21 de março de 2025

gov.br
Documento assinado digitalmente
SILVIO CESAR NUNES MILITAO
Data: 21/03/2025 21:25:13-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

AGRADECIMENTOS

Expresso minha profunda gratidão ao meu companheiro Pedro, que esteve ao meu lado em todos os momentos desta jornada. Aos meus pais, Antônio e Nair, por todo o amor, incentivo e suporte incondicional que me deram ao longo do caminho. Também não poderia deixar de mencionar minhas irmãs, que sempre me ofereceram palavras de encorajamento e força. Este doutorado não seria possível sem o apoio de vocês. Obrigada por acreditarem em mim e caminharem ao meu lado.

Aos professores do curso, meu muito obrigado por compartilharem seus conhecimentos e contribuírem para a minha formação. E um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Sílvio César Nunes Militão, por sua orientação ao longo desta jornada.

Meu respeito e agradecimento à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) – Campus Presidente Prudente (SP). O conhecimento que me foi proporcionado será para toda a vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência” Karl Marx, 1974, p. 136.

RESUMO

A Reforma do Ensino Médio (REM) modificou, com a flexibilização curricular, a última etapa da educação básica, ao organizar a oferta da educação por meio de cinco arranjos denominados áreas do conhecimento, distribuídos em Itinerários Formativos, sendo o aprofundamento em áreas do conhecimento ou ensino profissionalizante. Conforme a Lei nº 13.415/2017, a formulação dos itinerários, bem como a organização curricular, ficaria a cargo das redes e das instituições de ensino. Após a promulgação da Lei, o estado de São Paulo foi o primeiro a oficializar o Currículo Paulista (2020) e passou a ofertar três caminhos para a formação no EM. Partimos da questão central: Como se desenvolve a oferta do itinerário formativo profissionalizante no âmbito da Região de Lins (SP) e quais as dificuldades, potencialidades e desafios das escolas no contexto da prática? O objetivo da pesquisa foi de analisar a inclusão do V Itinerário de Formação Técnica e Profissional nas escolas públicas da Diretoria de Ensino Região de Lins (SP). Trata-se de um estudo qualitativo que contemplou pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, cujo percurso principal envolveu: levantamento de dados por intermédio da plataforma CAPES de teses e dissertações, Periódicos CAPES e *SciELO* para a seleção de artigos, e da pesquisa de campo mediante entrevistas semiestruturadas com: supervisor da Diretoria de Ensino (DE/Lins), diretores/coordenadores e professores que atuam nas escolas que comportam o V Itinerário de Formação Técnica e Profissional. Utilizou-se o Ciclo de Políticas, pautado nos estudos de Rua (1999), Mainardes (2006), Ball, Maguire e Braun (2021) para a análise dos sujeitos que atuam em políticas públicas nos diversos contextos. Assim, o contexto da prática tornou-se imprescindível na identificação do movimento das escolas estaduais para a inclusão do V Itinerário de Formação Técnica e Profissional a partir da Lei nº 13.415/2017. Esta pesquisa possibilita identificar que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP) delegou às escolas a realização de questionários para a eleição de cursos preestabelecidos. Tais cursos profissionalizantes não requerem espaços adicionais para que as escolas passem a ofertar o V IFTP; assim, as instituições não receberam novas estruturas e materiais. Referente ao trabalho docente, a REM trouxe complicações para os docentes, pois, ao mesmo tempo que reduziu as disciplinas do núcleo comum do currículo, também aumentou o trabalho em novos conteúdos que mais se adequam ao mercado de trabalho do que ao ensino dos conhecimentos científicos. A tese, desenvolvida no campo da Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública, defende que a educação profissionalizante ofertada na educação básica, com o esvaziamento de conteúdos, transformou-se em uma pseudoprofissionalização.

Palavras-chave: Política Educacional; Reforma do Ensino Médio; Lei nº 13.415/2017; Itinerário Formativo Profissionalizante; Contexto da Prática.

ABSTRACT

The Secondary Education Reform (REM) modified, with curricular flexibility, the last stage of basic education, by organizing the provision of education through five arrangements called areas of knowledge, distributed in Training Itineraries, with deepening in areas of knowledge or vocational education. According to Law No. 13,415/2017, the formulation of the itineraries, as well as the curricular organization, would be the responsibility of the networks and educational institutions. After the enactment of the Law, the state of São Paulo was the first to formalize the Paulista Curriculum (2020) and began to offer three paths for training in EM: the first, through the curricular deepening of areas of knowledge; the second, with areas of knowledge with Novotec Expresso, professional qualification courses; and, the third, with Novotec Integrado - professional qualification courses. It is worth mentioning that, historically, Brazil has combined secondary education with vocational education in periods of political and economic crisis. The objective of the research is to analyze the inclusion of the V Itinerary of Technical and Professional Training in public schools in the Lins Region Education Directorate (SP). This is a qualitative study that included bibliographical, documentary research and field research, whose main route involved: data collection through the CAPES platform for theses and dissertations, CAPES and SciELO Periodicals for the selection of articles, and research on field through semi-structured interviews with: supervisor of the Education Board (DE/Lins), directors/coordinators and teachers who work in schools that include the V Technical and Professional Training Itinerary. The Policy Cycle was used, based on studies by Rua (1999), Mainardes (2006), Ball, Maguire and Braun (2021) to analyze the subjects who act in public policies in different contexts. Thus, the context of practice became essential in identifying the movement of state schools to include the V Itinerary of Technical and Professional Training as of Law No. 13,415/2017. This research makes it possible to identify that the Department of Education of the State of São Paulo (Seduc/SP) delegated to schools the execution of questionnaires for the election of pre-established courses. Such professional courses do not require additional spaces for schools to offer the V ITFP; thus, the institutions did not receive new structures and materials. Regarding teaching work, REM brought complications for teachers, as, at the same time as it reduced the subjects in the common core of the curriculum, it also increased work on new content that is more suited to the job market than to teaching scientific knowledge.

Keywords: Educational Policy; Secondary Education Reform; Law No. 13,415/2017; Professional Training Itinerary. Context of Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa localização da Diretoria de Ensino Região de Lins (SP) 37

Figura 2 - Contextos do Ciclo de Políticas 39

Figura 3 - Linha do tempo da construção da BNCC pelos empresários da educação 115

Figura 4 - Parceiros de elaboração da BNCC 119

Figura 5 - Exemplo de elaboração do IFTP 134

Figura 6 - Parceiros da Educação – grupo empresarial, estado de SP 139

Figura 7 - Vaga de gestor – PAE (SP) 140

Figura 8 - Cursos selecionados para o Novotec Integrado 155

Figura 9 - Mapa da Região de Governo de Lins (SP) 166

Figura 10 - Contratação de professores – notório saber (2024) 179

Figura 11 - Divulgação dos cursos técnicos do estado de São Paulo (2024) 208

Figura 12 - Programa Jovem Aprendiz 213

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atores de política que atuaram na REM (Rua, 1998) 43

Quadro 2 - Atores de política que atuaram na REM (Ball, Maguire e Braun, 2021) 44

Quadro 3 - Teses e dissertações selecionadas em programas de pós-graduação em Educação 46

Quadro 4 - Distribuição dos artigos considerados na pesquisa 77

Quadro 5 - Ações do TPE nas políticas educacionais (Parte I) 98

Quadro 6 - versões da BNCC 116

Quadro 7 - Ações do TPE nas políticas educacionais (Parte II) 120

Quadro 8 - Campos de atuação social da área de Linguagens e suas Tecnologias 126

Quadro 9 - Organização do currículo – 3 anos EM – 3.150 horas 146

Quadro 10 - Infraestrutura e materiais da escola de Guaiçara 168

Quadro 11 - Infraestrutura e materiais da escola de Guarantã 169

Quadro 12 - Infraestrutura e materiais da escola de Guaimbê 170

Quadro 13 - Infraestrutura e materiais da escola de Lins 171

Quadro 14 - Infraestrutura e materiais da escola de Promissão 173

Quadro 15 - Disciplinas ministradas pelos docentes participantes 185

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado do levantamento empreendido e distribuído pelos descritores 46

Tabela 2 - Distribuição das produções selecionadas por nível acadêmico 50

Tabela 3 - Distribuição anual das teses e dissertações selecionadas 50

Tabela 4 - Distribuição das pesquisas acadêmicas por regiões do país 51

Tabela 5 - Distribuição das instituições onde foram defendidas as teses e dissertações 52

Tabela 6 - Distribuição das pesquisas por grupos de contextos 55

Tabela 7 - Distribuição das metodologias empregadas nas pesquisas selecionadas 56

Tabela 8 - Distribuição do levantamento de artigos no portal CAPES 75

Tabela 9 - Distribuição do levantamento de artigos no portal *SciELO* 75

Tabela 10 - Distribuição do resultado da busca dos artigos nas bases de dados CAPES e *SciELO* 76

Tabela 11 - Distribuição dos artigos analisados na pesquisa segundo o ano de publicação 80

Tabela 12 - Região das publicações 81

Tabela 13 - Distribuição nos contextos do Ciclo de Políticas 82

Tabela 14 - Número de matrículas em relação ao número da população de SP 141

Tabela 15 - Ideb do estado de São Paulo 142

Tabela 16 - Quantidade de Habilidades do Currículo Paulista 147

Tabela 17 - Quantidade de habilidades do IFTP no CPEM 151

Tabela 18 - Formação dos docentes que atuam no EM 159

Tabela 19 - População e matrículas da Região de Governo de Lins (SP) 167

Tabela 20 - Investimento nas escolas públicas que ofertam o V IFTP (2019-2024) 175

Tabela 21 - Número de docentes do ensino médio da DE Região de Lins (SP) 181

Tabela 22 - Porcentagem de docentes entrevistados 183

Tabela 23 - Formação dos docentes e quantidade de turmas 183

Tabela 24 - Quantidade de turmas e de alunos por turma, em 2023, nos municípios com Novotec da Região de Lins (SP) 197

Tabela 25 - Porcentagem de alunos no V IFTP (2023) 198
Tabela 26 - Porcentagem de adesão ao IFTP na região de Lins/SP (2023) 199
Tabela 27 - Matriz Curricular - Habilitação técnica em administração (2020) 201
Tabela 28 - Matriz Curricular - Habilitação técnica em administração 2021-2022 202
Tabela 29 - Matriz curricular - NEM com habilitação profissional (2023) 204
Tabela 30 - Matriz Curricular (2023) - Técnico em Administração 205
Tabela 31 - Novo Novotec 2024 207
Tabela 32 - Número de participantes na elaboração do currículo EM 214

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP	-	Associação de Pais e Professores
BM	-	Banco Mundial
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	-	Conferência Brasileira de Educação
Cefet	-	Centro Federal de Educação Tecnológica
CLT	-	Consolidação das Leis do Trabalho
CNCT	-	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNI	-	Confederação Nacional da Indústria
Consed	-	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Coped	-	Coordenadoria Pedagógica
CPEM	-	Currículo Paulista Etapa Ensino Médio
CPS	-	Centro Paula Souza
DCNEM	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPT	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Técnica
DE	-	Diretoria de Ensino
EaD	-	Educação a Distância
EAF	-	Escola Agrotécnica Federal
EC	-	Emenda Constitucional
EFAPE	-	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
EM	-	Ensino Médio
EMN	-	Ensino Médio Noturno
EMPT	-	Ensino Médio Profissionalizante Técnico
EMTI	-	Ensino Médio em Tempo Integral
EP	-	Educação Profissionalizante
EPT	-	Educação Profissional Técnica
ET	-	Ensino Técnico
Etec	-	Escola Técnica Estadual
ETF	-	Escola Técnica Federal

ETI - Escola de Tempo Integral
EUA - Estados Unidos da América
FGB - Formação Geral Básica
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIESC - Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEA - Governo do Estado do Amapá
IBECC - Instituto Brasileiro de Ensino em Cursos Empresariais
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IEL - Instituto Euvaldo Lodi
IES - Instituição de Ensino Superior
IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFTP - Itinerário de Formação Técnica e Profissional
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNDEM - Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MEC - Ministério da Educação
MP - Medida Provisória
NEM - Novo Ensino Médio
Novotec - Novo Ensino Médio Técnico
ONG - Organização Não Governamental
PAE - Parceiros da Educação
PAPF - Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PEE - Plano Estadual de Educação
PEI - Programa de Ensino Integral
PIB - Produto Interno Bruto
Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL - Projeto de Lei

PNE - Plano Nacional de Educação
PPG - Programa de Pós-Graduação
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
Proep - Programa de Expansão da Educação Profissional
Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Protec - Programa de Bolsas de Estudo Ensino Médio
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT - Partido dos Trabalhadores
REM - Reforma do Ensino Médio
SciELO - *Scientific Electronic Library*
Seduc/SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEMTEC - Secretaria do Ensino Médio e do Ensino Técnico
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI - Serviço Social da Indústria
TPE - Todos Pela Educação
Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID - *United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 19

2 PERCURSO METODOLÓGICO 34

2.1 METODOLOGIA – FUNDAMENTOS DE ANÁLISE DO CICLO DE POLÍTICAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO ENSINO MÉDIO 34

2.2 REVISÃO DE LITERATURA: MAPEAMENTO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO – LEI Nº 13.415/2017 45

2.3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – ARTIGOS (PLATAFORMAS: CAPES E SCIELO) 74

3 POLÍTICA CONTEXTUALIZADA: DETERMINANTES HISTÓRICOS E CONJUNTURAIS NA CONSTITUIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE – DA LDBEN (1996) À DCNEPT (2021) 83

3.1 OS MEANDROS DO CONTEMPORÂNEO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL – DA LDBEN (1996) À RESOLUÇÃO Nº 2/2012 83

3.2 O MARCO LEGAL DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (REM) - LEI Nº 13.415/2017 104

3.3 A BNCC E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA (EPT) 115

3.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2021) E O GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO V ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL 131

4 CONTEXTO EXTERNO: REM NO ESTADO DE SÃO PAULO 137

4.1 CURRÍCULO PAULISTA ETAPA DO ENSINO MÉDIO 137

4.2 DELIBERAÇÃO CEE nº 173/2019: TRABALHO DOCENTE REDUZIDO A NOTÓRIO SABER 158

5 CONTEXTO SITUADO: A REM NA REGIÃO DE LINS (SP) - O V ITINERÁRIO FORMATIVO VOLÁTIL 165

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO DE LINS E DAS ESCOLAS PÚBLICAS QUE OFERTAM O V IFTP 165

5.2 RECURSOS E INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS QUE OFERTAM O V IFTP 174

5.3 ATUAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO – PRÓS E CONTRAS, CONTRAS! 181

5.4 O CURRÍCULO DO NOVOTEC – PSEUDOPROFISSIONALIZAÇÃO VOLÁTIL NO V IFTP 195

5.5 GESTÃO DEMOCRÁTICA E CURRÍCULO 213

5.6 QUADRO DOCENTE E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO V IFTP VOLÁTIL 227

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 234

REFERÊNCIAS 242

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS DIRIGENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE LINS (SP) 260

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE LINS (SP) 262

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, inscrita no campo da Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública, no curso de Doutorado em Educação, iniciada em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (FCL/Unesp) – Campus Presidente Prudente, possui como temática o contexto da prática do V Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFTP) no Ensino Médio (EM). A escolha adveio da necessidade de compreender as mudanças impostas a partir da Reforma do Ensino Médio (REM) e o modo como as escolas públicas têm efetivado as normativas na alteração de seus currículos.

A intenção da realização desta pesquisa partiu de um longo caminho percorrido por mim, como pesquisadora, desde a graduação em Pedagogia, na Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus de Marília, quando surgiu o desejo em pesquisar a fragmentação do conhecimento que a implantação da reforma de 1º e 2º graus, com a Lei nº 5.692/1971, advogou às escolas públicas a educação tecnicista no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Ao realizar a pesquisa de iniciação científica, em 2015, novos questionamentos foram surgindo, dentre eles estava a necessidade de esclarecer que, mesmo com políticas austeras, havia a mobilização dos estudantes e profissionais da educação que defendiam uma educação mais complexa e integral. Com isso, realizei, no curso de Mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), finalizado em 2018, a pesquisa acerca do Movimento Estudantil Secundarista, que se forma como meio de protestos em busca de uma escola pública que resiste a formação única para mercado de trabalho. Ao término da dissertação, passei a acompanhar as movimentações que o Estado e parte do empresariado estavam realizando para concretizar a Reforma do Ensino Médio (REM), instituída pela Lei nº 13.415/2017.

Antes de adentrar a discussão sobre a reforma de 2017, ressaltamos que no ano de 2024, uma nova reforma foi aprovada pela Lei nº 14.945/2024. Embora amenize as políticas neoliberais introduzidas pela reforma anterior, ela, mais uma vez, não traz as garantias e reformulações que o ensino médio necessita. A reforma da reforma traz: o aumento da carga horária da Formação Geral Básica (FGB); regulamentação dos itinerários formativos pelo Conselho Nacional de Educação, com a redução da carga horária para 600h; a oferta obrigatória de ao menos dois itinerários formativos por escola, incluindo os conteúdos da BNCC na parte diversificada do currículo. Essas modificações serão apenas para a FGB, a formação profissionalizante continua com a formulação anterior. Outra questão modificada foi a

manutenção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) com base nos conteúdos da BNCC, sem considerar os itinerários. Entre os retrocessos, destacam-se a manutenção dos itinerários que ainda não se integram à formação geral básica (FGB), a redução da carga horária da FGB (2.100h) na educação técnica-profissional, e a oferta a distância do currículo do ensino médio. A privatização do itinerário técnico-profissional que poderá ser ofertada em instituições privadas ou nas escolas públicas sob a gestão privada, a contabilização de programas de qualificação de curta duração como PRONATEC, e a não obrigatoriedade do Espanhol como Língua Estrangeira. Adicionalmente, manteve-se a desvalorização da formação docente nos contratos por Notório Saber na educação técnica-profissional.

Toda reforma que ocorre na educação básica deflagra uma crise nas escolas públicas, pois ela precisa se reinventar em sua organização curricular, na sua gestão e no trabalho docente. A REM, a partir da Lei nº 13.415/2017, trouxe grandes desafios ao arranjar o ensino com base em Itinerários Formativos, aumentando a desqualificação das instituições públicas e a precarização da formação do alunado.

O que dizem os reformadores: “Mais tempo para aprender o essencial e para se aprofundar nos conhecimentos que lhe interessam” (Brasil, 2020). Ou seja, colocam a expectativa da escolha da futura profissão na última etapa da educação básica, passando a carga horária de 2.400 horas para 3.000, das quais 1.200 serão de livre escolha do aluno para aprofundamento da área do conhecimento, destinada, na realidade, a formação técnica profissionalizante. Ao aumento da carga horária denominam Educação Integral, em vez de esclarecerem que a escola passa a atender os alunos em tempo integral. Essa é uma das defesas dos empresários da Educação que almejavam a reforma. Que, como corroboram Ball, Maguire e Braun (2021, p. 21), “os formuladores de políticas imaginam as melhores de todas as escolas possíveis!”. Mas, as escolas públicas brasileiras estão fora dos padrões empresariais que tanto ambicionam esse grupo.

Mesmo com a defesa por parte dos profissionais da educação por um ensino médio com uma formação integral, ficou mais evidente que os empresários da educação impunham bem mais suas vontades e tinham, dentro do governo, maior apoio dos políticos conservadores. De fato, o governo de Dilma Rousseff (2010-2016) herdou as tensões que se criaram em torno das disputas pela escola pública. Entretanto, seu governo foi alvo da mídia empresarial desde o início, ao inflarem os discursos contra a política econômica, a posição dos empresários televisionada culminou nas manifestações de 2013. E, ao ganhar a eleição para o segundo

mandato, em 2014, o governo manteve as políticas sociais de combate à fome e deu andamento às políticas educacionais.

Como ratificam Ramos e Paranhos (2022), no discurso de posse de seu segundo mandato, em 2015, Dilma Rousseff (2011-2016) afirmou que o compromisso de governo seria com a reformulação do currículo do ensino médio. Ainda, de acordo com as autoras, as renovações "receberam apoio e densidade intelectual com a colaboração de empresários, do Conselho Nacional de Educação – CNE e dos secretários estaduais e municipais de educação" (Ramos; Paranhos, 2022, p. 73). Assim, a ideia desse novo ensino médio teve seu início no documento Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional (2015), elaborado por Roberto Mangabeira Unger (Secretário de Assuntos Estratégicos do governo federal). A lógica da proposta estava baseada nos princípios da eficiência empresarial, inflava, assim, as reformas empresariais para o setor educacional. Como descrito no documento, o país vinha passando, nas últimas décadas, por diversos experimentos que relacionavam a qualidade da educação pública a questões empresariais, assim: "Muitos destes experimentos seguiram lógica de eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho" (Brasil, 2015, p. 5).

As medidas econômicas e as políticas de assistência à população, no entanto, não agradaram os empresários e os políticos conservadores que, em novembro de 2015, abriram o processo de *impeachment* alegando que a presidenta cometeu crime de responsabilidade fiscal (popularmente conhecido como pedaladas fiscais). No dia 31 de agosto de 2016, Dilma sofreu *impeachment* e seu vice, Michel Temer (2016-2018), assumiu a presidência.

No mesmo ano de 2016, a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 começou a ser formulada, um mês após Michel Temer (2016-2018) assumir a Presidência da República. Sua elaboração foi rápida e logo culminou na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), a qual objetivava inserir nas escolas públicas a formação neotecnicista, por meio de Itinerários Formativos que, em síntese, alteravam o currículo e a carga horária da última etapa da educação básica. A MP representava um retrocesso em vários aspectos, pois trazia a profissionalização precária como meio de formação, dando continuidade ao processo que distribui desigualmente o conhecimento.

> 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 (Brasil, 2016).

Promulgada em fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a) modificou o conceito de educação básica da LDBEN (Brasil, 1996); tornou o aprendizado instrumentalizado para favorecer ao mercado de trabalho; flexibilizou o currículo de acordo com a própria flexibilização do mercado; e desconsiderou os anseios dos alunos e dos professores. Assim, o currículo do Ensino Médio passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por Itinerários Formativos, que deveriam ser organizados por diferentes arranjos curriculares.

Com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, a disputa entre currículo propedêutico e profissionalizante foi acirrada, uma vez que a nova Lei previu a formação dos alunos por um itinerário formativo que combinasse duas formas de ensino. Na realidade, os currículos foram esvaziados dos conteúdos que compunham o mínimo do ensino introdutório e, por isso, a disputa pelo currículo da educação básica está mais incomplacente entre atores de política: os grupos empresariais (empreendedores/pessoas externas) que defendem a reforma e o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, composto por educadores, pesquisadores e entidades da área educacional (atores de política críticos).

Os atores políticos tomam a política como discurso e dão o curso das reformas. Conforme indica Mainardes (2006), a política como discurso estabelece as vozes que serão ouvidas e isso leva as políticas a se tornarem os regimes de verdade. Os atores de políticas possuem uma variedade de discursos, entretanto, alguns são mais dominantes que outros. Assim, a política como discurso é limitada pelo próprio discurso e a política como texto é imposta pelo leitor. Política como texto e política como discurso são conceituações complementares (Mainardes, 2006).

Contudo, de um lado há as entidades e os intelectuais que, historicamente, defendem a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, o que possibilita a formação integral dos cidadãos. Por outro lado, há os defensores do setor privado – que têm conquistado força e espaço na elaboração de políticas públicas para a educação –, para tal grupo, o ideário de currículo é de um ensino flexibilizado, no qual o aluno escolhe o percurso formativo assegurado pela BNCC.

Cabe pontuar que a BNCC é um documento de caráter normativo que norteou a construção dos currículos e dos materiais didáticos a serem utilizados nas escolas; passa a orientar a formação dos professores; e estabeleceu habilidades e competências a serem alcançadas do Ensino Infantil ao Ensino Médio. Na introdução da Resolução CNE/CP nº 2/2017 consta que: "*completa o trabalho de quatro anos* ao longo dos quais o MEC coordenou o processo de

discussão e elaboração da norma que deve orientar os rumos da Educação Básica no País" (Brasil, 2017b, p. 5, grifo nosso). Ressaltando que a construção do documento foi fragmentada, sendo a BNCC voltada para a educação infantil e ensino fundamental homologada por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a BNCC do Ensino Médio pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.

No governo Temer (2016-2018) houve um aligeiramento na formulação de políticas austeras que atingiram as áreas assistenciais, de saúde e educação. Por exemplo, em dezembro de 2016, foi promulgado "o teto de gastos da União foi instituído pela Emenda Constitucional nº 95/2016, a qual estipulou, a partir do ano de 2017, limites para as despesas primárias dos Órgãos por vinte exercícios financeiros" (Brasil, 2016). Em julho de 2017, foi aprovada a Lei nº 13.467, que alterou a

> Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991. Apresentaram a finalidade de "adequar a legislação às novas relações de trabalho" (Brasil, 2017c).

Ambas as normativas visavam constituir um modo coletivo de trabalho dinâmico, integrando diferentes formas de subcontratação, ou de trabalho temporário, além assegurar a extração da mais-valia, garantindo a manutenção da lógica do sistema capitalista.

Conforme Militão e Aranda (2019), o cenário político desembocou no governo conservador liberal de Jair Bolsonaro, eleito em 2018. Por consequência, o retrocesso e os ajustes fiscais dos últimos anos inviabilizaram a materialização do Plano Nacional de Educação (PNE) referente aos anos de 2014 a 2024, uma vez que a EC 95, ao congelar os gastos públicos, impediu a liberação dos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a Educação. "Com isso, os planejamentos educacionais que perpassam o Estado, governos e que se configuram em uma dimensão ampla nacional que abrange todas as etapas da educação básica ficam comprometidos" (Militão; Aranda, 2019, p. 56). Assim, sem o compromisso de formar um sistema sólido pautado nos PNEs, as contrarreformas avançam, como é o caso da atual Reforma do Ensino Médio (REM), a qual coloca na última etapa a flexibilização do currículo como meio de formar sujeitos adaptados.

De acordo com Moreira e Tadeu (2013, p. 15), dentro da Teoria Curricular, há uma "preocupação com os processos de racionalização, sistematização e de controle da escola e do currículo". A parte significativa que merece atenção é o planejamento desse currículo: apesar de colocá-lo como atividade pedagógica científica, o propósito é controlar o conteúdo, de modo

a assegurar um determinado comportamento e pensamento dos alunos, seguindo metas e um padrão já definido. Uma vez que o currículo é conhecimento corporificado nas escolas, ele precisa ser analisado dentro da constituição social e histórica. Assim, a Teoria Curricular não deve se focar apenas na organização escolar, mas em como o currículo constitui as instituições e distribui o conhecimento.

No âmbito do Estado paulista, particularmente as adequações da rede estadual às demandas da reforma nacional, iniciaram-se no ano de 2019. O processo de construção do Currículo Paulista contou com 27 redatores e culminou na Deliberação CEE nº 186/2020, que fixou as normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio. O documento ordenou o cronograma a ser implantado progressivamente no Ensino Médio: da 1ª série a partir do ano de 2021; da 2ª série a partir de 2022; e da 3ª série, 2023. Sua estrutura segue as instruções da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a).

Conforme a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP), no Estado, passaram a existir três caminhos para a formação no Novo Ensino Médio Técnico (Novotec). O primeiro é por meio do Aprofundamento Curricular das áreas de conhecimento. Ressaltando que as áreas de conhecimento compõem a nova organização curricular, na qual as disciplinas passam a ser componentes curriculares. O segundo caminho para a formação nas escolas do estado de São Paulo é por intermédio das áreas de conhecimento com Novotec Expresso, em que o aluno faz o aprofundamento curricular em uma das áreas do conhecimento e recebe dois certificados de qualificação profissional.

E, o terceiro caminho é pelo Novotec Integrado, com cursos de qualificação profissional. Nesse último Itinerário Formativo com formação técnica e profissional, o aluno recebe um diploma de curso técnico. No Novotec Integrado, objeto desta pesquisa, no estado de São Paulo, a princípio, foram formuladas 13 opções, entre as quais as escolas deveriam optar um curso para ofertar. São eles: Técnico em Administração; Técnico em Contabilidade; Técnico em Comércio; Técnico em Comércio Exterior; Técnico em Desenvolvimento de Sistemas; Técnico em Finanças; Técnico em Guia de Turismo; Técnico em Informática para Internet; Técnico em Logística; Técnico em Marketing; Técnico em Recursos Humanos; Técnico em Serviços Jurídicos e Técnico em Serviços Públicos.

Um dos aspectos levantados pela Lei nº 13.415/2017 foi a discussão sobre a formação neotecnicista na última etapa da educação básica, com a inclusão dos Itinerários Formativos. Segundo Teixeira *et al*. (2019), a normativa trouxe um novo significado para o termo Itinerário Formativo, dando margem para múltiplas interpretações em relação à Educação

Profissional. Por exemplo, no dicionário *Michaelis*, "itinerário" refere-se a caminho; indicação ou projeto de caminho a seguir; respectivo percurso; roteiro de viagem. Por sua vez, "formativo" traduz-se como o que dá forma a alguma coisa; que serve para formar algo; que contribui para a formação ou educação. Na Lei, os Itinerários Formativos adquiriram o conceito de flexibilização do conhecimento; agrupamento de conteúdos em percursos que descartam os conhecimentos sistematizados.

Faz-se necessário contextualizar os diversos conceitos utilizados nesta pesquisa. O Itinerário Formativo é uma das principais propostas da reforma do ensino médio, criada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a). O conceito está relacionado à flexibilização do currículo do ensino médio, permitindo a criação de diferentes trajetórias de formação para os estudantes, de acordo com as ofertas das escolas. O Itinerário Formativo consiste, fundamentalmente, em uma oferta de disciplinas e conteúdos selecionados pelo sistema de ensino, e que culminam no aprofundamento de conhecimentos em *uma* determinada área do saber.

> [...] Novas formas de organização dos tempos e espaços escolares, da gestão do currículo, das metodologias e da formação dos professores. Nesse processo, a flexibilização, materializada nos Itinerários Formativos, apresenta formas de propiciar novas experiências de organização e estrutura do ensino nas escolas, que deverão ser incorporadas nas suas Propostas Pedagógicas e/ou Regimentos Escolares (São Paulo, 2020a, p. 16).

Tecnicismo e neotecnicismo são conceitos relacionados ao papel da técnica, é a ideia de que a técnica deve ser a principal base para a educação. Na pedagogia tecnicista, o processo é que define o que os professores e alunos devem fazer, quando e como. Para Saviani (2011), o caráter tecnicista da educação tem como consequência o esvaziamento teórico da formação, além disso, a estrutura curricular leva a um currículo fragmentado e aligeirado, visto a necessidade da formação rápida de profissionais, uma formação de curto prazo e em massa. Ainda, conforme Saviani (2011, p.442), o neotecnicismo "enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação." Na atualidade, retomou-se o conceito de aprender a aprender, ordenado pelo neoconstrutivismo, e traz a concepção de aprendizado como atividade construída pelo aluno dentro dos parâmetros do neotecnicismo.

Na medida em que o currículo se apresenta como uma seleção de conteúdos e conhecimentos, ele acaba por determinar quais experiências são consideradas válidas e relevantes para a formação dos estudantes. Dessa forma, o currículo pode transmitir ideias e valores para a definição da identidade dos estudantes. Por exemplo, se o currículo prioriza a

aprendizagem relacionada aos conhecimentos históricos de forma crítica e com embasamento na ciência, ele pode ajudar a formar estudantes mais conscientes e preocupados com a sociedade. Por outro lado, se o currículo prioriza apenas a transmissão de conteúdos técnicos, sem se preocupar com a formação ética e moral dos estudantes, ele pode contribuir para a formação de profissionais pouco engajados com as questões sociais.

Para Moreira e Tadeu (2013), a Teoria Curricular é um conjunto de ideias e conceitos que discute a estruturação e organização do currículo escolar. De acordo com essa teoria, o currículo é o reflexo da sociedade em que está inserido e, portanto, é influenciado pelas diferentes demandas e necessidades dessa sociedade. Nesse sentido, o currículo atua como um regulador da formação dos estudantes, ajudando a estabelecer a identidade deles e podendo ajudá-los a desenvolver uma visão crítica do mundo e a se tornarem cidadãos mais conscientes e engajados.

Entretanto, a formulação do currículo escolar depende da configuração do Estado. Aqui, nesta pesquisa, conceitua-se que o Estado é aquele que tem sob domínio um determinado território e que atua com um conjunto de instituições permanentes. Na constituição do poder estatal, considera-se: "o governo, forças militares, o judiciário, os governos subnacionais, e as assembleias legislativas" (Monteiro, 2006, p. 112). Dentro desse conjunto de aparelhos ocorrem a coerção e a reprodução de ideologias, formando-se, assim, o sistema que intermediará a relação do Estado com a sociedade civil. Para Monteiro (2006, p. 109), "o Estado é uma instituição central para definir a natureza e o alcance da conjuntura e da estrutura política". Além disso, o Estado se configura como mediador das relações e conflitos de classe dentro da sociedade capitalista e, nessa configuração, ele tende a expressar os interesses da classe dominante. O Estado age de forma coercitiva a fim de mediar os conflitos, pois "o pacto de dominação decorre da correlação entre classes, frações de classe, grupos de interesse e aqueles movimentos sociais que se afirmam como forças sociais em decorrência do papel que desempenham" (Monteiro, 2006, p. 112).

Dentro do novo currículo para o ensino médio, houve a inclusão do termo: empreendedorismo. Tal conceito está relacionado, de acordo com o Dicionário *online*, a capacidade de criação, coordenação e realização de novos projetos, serviços e negócios. Também, é ligado a iniciativas e alterações para inovações e riscos para implementar novos negócios. Bem como, seriam os conhecimentos relacionados a ação para tais inovações. O empreendedor passa a ter um papel relevante no cenário social e econômico uma vez que ele pode ser responsável pelo seu sustento, e por possivelmente empregar mais indivíduos. No sistema que rege a sociedade, o conceito adentra os currículos escolares como meio a preparar os educandos a serem os produtores de suas carreiras profissionais. O sujeito passa a ser responsável por sua própria

produção e, assim, pelo seu meio de sobrevivência. Entretanto, a busca ilusória por empreendedorismo, em muitos casos, extirpa da vida do sujeito trabalhador seu direito aos bens mais elementares à sobrevivência. Ao tentar oportunidades para garantir uma melhora nas condições de vida, esse trabalhador garantirá o engenhoso sistema econômico capitalista que garante o lucro apenas para uma parcela detentora do grande capital: os proprietários dos meios de produção. Ao trabalhador, pouco resta em termos de direitos, e muito lhe resta em termos de deveres. Seu modo de vida é determinado pelo consumo e por um projeto de sociedade na qual a maioria da população é participe apenas como sujeitos trabalhadores.

Na sociedade contemporânea, o sistema capitalista é pautado nas políticas econômicas e ideológicas do neoliberalismo, sendo ele responsável por pressionar o comportamento dos sujeitos. De acordo com Andrade (2019, p. 211): "A norma de vida neoliberal é caracterizada pela lógica do mercado, caracterizada pelas dimensões da concorrência e da forma da empresa privada". Nisso há uma difusão da ideia do mercado para além do próprio mercado: "reformando o Estado, as políticas públicas, as instituições, a gestão e as subjetividades" (Andrade, 2019, p. 219). No neoliberalismo, o Estado é fundamental para intervir dentro do sistema, isso levando em consideração que o mercado não se resume a trocas, mas na concorrência empresarial. O Estado torna-se o responsável pela criação do mercado que "ao mesmo tempo se constrói segundo as normas de mercado. Não se trata, portanto, de Estado mínimo, como afirma o discurso ideológico, mas de um Estado empreendedor" (Andrade, 2019, p. 220). Em suma, como alega Andrade (2019), as políticas neoliberais se configuram na desregulamentação dos mercados, na privatização de bens e serviços públicos e no desmonte do Estado. Ao adotar essas medidas, o Estado acaba em constantes reformas políticas pois necessita adequar a economia ao neoliberalismo.

De acordo com Netto (2012), o estágio atual do sistema capitalista tem gerado diversas crises que acabam influenciando a organização da sociedade e desembocam na organização educacional. As crises econômicas geram desemprego, recessão, falências bancárias e sofrimento. Elas revelam a irracionalidade de um sistema capitalista focado no lucro, especulação e totalitarismo dos mercados financeiros. Os governos, tem falhado em encontrar soluções a partir de medidas neoliberais, como privatizações e cortes em serviços públicos, que apenas agravam crises e aumentam dívidas.

A crise política, por sua vez, tem-se caracterizado por situações em que as instituições e processos políticos de um país ou região entram em colapso ou enfrentam sérias dificuldades, afetando a estabilidade do governo e a confiança da população nas suas lideranças.

Também, os conflitos acirrados entre grupos políticos, que podem levar à paralisia das decisões políticas ou ao confronto entre diferentes segmentos da sociedade. Outro ponto são os casos de escândalos de corrupção afetam líderes políticos, instituições públicas ou empresas estatais, diminuindo a credibilidade das autoridades e gerando desconfiança nas instituições. Além disso, as crises políticas ocorrem quando o governo não consegue implementar políticas eficazes ou resolver problemas sociais, econômicos e institucionais de maneira eficiente. Em uma crise política, a legitimidade do governo pode ser questionada, e a governabilidade pode ser prejudicada, gerando um ambiente de incertezas que afeta a democracia e o funcionamento normal das instituições políticas.

Fatores como crises econômicas, políticas e sociais também podem agravar a crise na educação, como a redução de investimentos no setor, a precarização das condições de trabalho dos professores e a maior pressão sobre as famílias. A crise na educação é caracterizada por uma série de problemas que afetam a qualidade e o acesso à educação em diferentes níveis, seja no ensino básico, médio ou superior. Essa crise pode se manifestar de várias maneiras, como na desigualdade no acesso pois a falta de acesso universal e igualitário à educação, especialmente em regiões mais pobres ou em contextos de exclusão social, é um dos principais aspectos de uma crise educacional. Isso pode envolver disparidades entre escolas públicas e privadas, entre áreas urbanas e rurais, ou entre diferentes grupos socioeconômicos. A crise na educação é uma combinação de desigualdades no acesso, deficiência na qualidade do ensino, falta de infraestrutura, e a desvalorização dos profissionais da área, afetando profundamente o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos e o futuro do país.

Outro ponto que reflete na organização da educação é a crise no mercado de trabalho. Conforme Cardoso Jr. (2001), a crise no mercado de trabalho é uma situação caracterizada pelo aumento do desemprego ou pela deterioração das condições de trabalho. Essa crise pode se manifestar de diferentes formas, incluindo: perda generalizada de empregos, seja devido a uma recessão econômica, mudanças tecnológicas, desindustrialização ou crises políticas. O subemprego, onde os trabalhadores aceitam empregos abaixo de sua qualificação, ou as condições precárias de trabalho, como contratos temporários ou informais, são indicadores de crise no mercado de trabalho. Ela reflete, muitas vezes, questões estruturais mais amplas da economia e da política.

Tudo isso, acarreta as mudanças sociais, que entre 1990 e a atualidade foram profundas e multifacetadas, refletindo uma combinação de avanços tecnológicos, transformações econômicas, culturais e políticas, além de novos desafios como a crise climática

e as desigualdades sociais. Essas transformações continuam a moldar as sociedades contemporâneas, com impactos tanto positivos quanto negativos, como por exemplo: o avanço das tecnologias digitais e a revolução da informação, a internet e as tecnologias digitais mudaram radicalmente a forma como as pessoas se comunicam, trabalham e consomem informação. O modelo de trabalho começou a se flexibilizar, com o aumento dos contratos temporários e empregos informais levou a um aumento na insegurança laboral e na precarização do trabalho.

Como afirma Monteiro (2006), política é uma ação de Estado para transformar a realidade que está em constantemente movimento, sendo ela o resultado de um longo processo histórico. Entretanto, há uma separação entre Governo e Estado, sendo o Governo um agente de Estado, a elaboração de políticas acaba sendo submetida aos interesses e moldes da classe social, a qual o Estado ocultamente representa. O agente político, Governo, elabora as políticas para executar projetos societários por meio de consenso ou imposição.
A finalidade da política é impor uma estrutura econômica à sociedade. E isso ocorre por meio da constitucionalidade do Estado, que impõe os interesses de uma classe como objetivo geral da nação. Ressalta-se que as políticas públicas sociais são configuradas dentro desse cenário: formação de Estado que tende a atender os interesses da classe dominante, políticas que são formuladas para a coerção da sociedade e o sistema econômico neoliberal com a imposição da ideologia de mercado. Assim, surgem as políticas sociais como meio de amenizar as desigualdades socioeconômicas causadas pelo sistema.

Em seus estudos, Rua (1998) considera que a política envolve os processos formais e informais das relações de poder para resolver os conflitos no âmbito do poder público. As escolhas e medidas tomadas para a distribuição de valores representam as políticas públicas. Entretanto, há de se considerar que há diferença entre política pública e decisão política, sendo a política pública responsável pelas ações estratégicas para implementar as decisões tomadas. E, a decisão política pode envolver a escolha das possiblidades de acordo com os objetivos e recursos. Assim, nem toda decisão política se transforma em política pública. Cabe ressaltar que a política pública é pública, não envolve política privada, pois ela não é definida pelo grupo social que será afetado por ela, mas sim pela característica impositiva que afeta a todos, sendo tomada pela autoridade soberana do poder público. Dessa maneira, as políticas públicas relacionam-se à atividade política.

Tomando-se por base a abordagem do Ciclo de Políticas, entende-se que a política educacional acaba se configurando como uma ação que é regulamentada por Leis e programas de

Estado. A intenção da política é formalizada pela Lei – sendo os atos específicos tomados pelos legisladores – portanto, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a) é a formalização de uma intenção voltada para o ensino médio. Para sua materialização, foram necessários os regulamentos que visam às regras e ordens do poder público, a exemplo da BNCC e das DCNEM de 2018. As decisões são tomadas pelos funcionários, em específico por servidores da Seduc/SP que escolheram os IFTPs. Por fim, os programas são as atividades específicas que tomam direcionamento a partir das agências, no estado de São Paulo para a materialização da REM ocorre o Programa Novotec para incluir a educação profissionalizante nas escolas estaduais.

Na visão de Lima Filho (2010), os termos 'ensino técnico' e 'ensino tecnológico' são utilizados para designar processos de educação formal voltados à formação profissional. Em geral, o ensino técnico visa formar sujeitos para a produção e está vinculado ao ensino médio, ao passo que o ensino tecnológico está vinculado à formação de ensino superior e tenta levar em conta a crescente contribuição da ciência na produção, tem como objetivo formar gestores. Define-se, ainda, que o ensino técnico profissional de nível médio pode ser oferecido de forma integrada ou concomitante ao ensino médio.

Toma-se, nesta pesquisa, o vocábulo 'profissionalizante' não como conceito que profissionaliza ou forma o sujeito em um percurso formativo técnico, mas a conceitualização de educação profissionalizante é tomada aqui no sentido de que apenas fornece instrução superficialmente aos educandos para preparação de funções específicas do mercado de trabalho. Essa pseudoprofissionalização exclui os conhecimentos mais elaborados e científicos do currículo das escolas na etapa final da educação básica. O ensino médio torna-se utilitário ao sistema capitalista em períodos de crise, por isso a educação profissionalizante técnica no Brasil é fragmentada, pois acaba por separar os conteúdos propedêuticos da formação técnica.

Com as mudanças impostas pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), pela BNCC (1018b) e pelo Currículo Paulista (São Paulo, 2020a), as escolas do estado de São Paulo devem optar pelo percurso formativo para construírem seus currículos. Tanto o país quanto a própria rede pública de educação básica da região de governo de Lins (SP), têm sentido dificuldades para lidar com as alterações ocorridas em sua configuração curricular após a Reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, acredita-se que entender o contexto no qual as escolas estão inseridas possibilitará a compreensão das contradições e dificuldades trazidas pela atual reforma. Portanto, nesta pesquisa, foram selecionadas cinco escolas que adotaram o Novotec Integrado, nos seguintes municípios: Guaiçara; Guarantã; Guaimbê, Lins e Promissão. A escolha pautou-se no interesse de observar as adaptações efetivadas pelas instituições para a adequação dos seus currículos.

O presente estudo foi desenvolvido com base na seguinte questão central: Como se desenvolve a oferta do itinerário formativo profissionalizante no âmbito da Região de Lins (SP) e quais as dificuldades, potencialidades e desafios das escolas no contexto da prática?

Para tanto, traz como objetivo geral: analisar a inclusão do V Itinerário de Formação Técnica e Profissional nas escolas públicas da Diretoria de Ensino Região de Lins (SP). E como objetivos específicos propõe: a) compreender o arcabouço legal e normativo atinente à Reforma do Ensino Médio e oferta do V IFTP, em âmbito federal e estadual paulista; b) identificar as principais mudanças/ações adotadas pelas redes de ensino estadual e escolas para viabilizar a oferta do V IFTP; c) levantar quais são as condições concretas (físicas e humanas) para a oferta do V IFTP nos municípios jurisdicionados à Diretoria de Ensino Região de Lins (SP); d) compreender quais são as principais implicações decorrentes do processo de inclusão do V IFTP nas escolas públicas.

O V IFTP contempla dois pontos específicos: o primeiro é atender ao comércio e às indústrias locais; o segundo é adaptar a classe trabalhadora ao meio precário, com a noção do sujeito responsável por sua própria formação e empregabilidade, ou seja, se o contexto é de precarização nos meios de contratação e se há a questão do sujeito empreendedor responsável por seu próprio negócio, a escola transforma-se em um campo para formar essas subjetividades

Investigar essa temática é algo extremamente urgente e necessário. Após o levantamento das produções acadêmicas, dissertações e teses, percebeu-se o quanto a pesquisa sobre a materialização do Itinerário de Formação Técnica e Profissional ainda é escassa. Apesar de um número relevante de estudos desenvolvidos até o momento, eles estão inseridos no contexto da implantação da lei. Ou seja, os Estados e Municípios iniciaram as adequações das escolas de Ensino Médio da rede pública nas regiões como: Goiás, Rondônia, Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Maranhão, Acre, Mato Grosso, Amapá e Pará. Há poucas pesquisas sobre a materialização dos Itinerários Formativos da Reforma, são elas: uma dissertação de mestrado intitulada *Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: materialização da Lei nº 13.415/2017 nas escolas-piloto do Município de Dourados-MS*, elaborada por Maria de Lourdes Ferreira de Macedo Lopes (2022); e uma tese de doutorado intitulada *Desafios e possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS*, elaborada por Liane Nair Much (2022). Além disso, não foram encontrados estudos que desvelassem o conceito específico do Itinerário de Formação Técnica e Profissional, bem como quais escolhas de cursos técnicos foram feitas a partir currículo do estado de São Paulo.

Portanto, não há, ainda, nenhuma investigação no contexto da prática da reforma do Ensino Médio baseada na escolha e introdução do V IFTP nas escolas públicas da Diretoria de Ensino Região de Lins (SP). A maioria das pesquisas focam, essencialmente, nos contextos de influência e de produção do texto, sendo escassos os estudos sobre os desdobramentos de tal reforma. Isto justifica a importância e relevância de se realizar este trabalho.

A política educacional, concretizada por meio da lei federal e dos decretos e resoluções do estado de São Paulo, faz parte do cotidiano das escolas públicas paulistas. Como corroboram Ball, Maguire e Braun (2021), a política é parte do que os professores fazem no dia a dia, ao ministrarem suas aulas, eles estão atuando conforme as leis. Entretanto, atuam em escolas que dificilmente dispõem de um quadro docente que complete todas as áreas do conhecimento, escolas sem recursos adequados e com alunos com diferentes necessidades. O quadro docente, por ser diversificado, também traz as diferentes formas de interpretações das políticas. Buscou-se a compreensão do envolvimento dos profissionais da educação – supervisores, diretores e professores – na atuação do Contexto da Prática.

A fim de cumprir o objetivo proposto, a pesquisa está dividida em seis seções. A seção 1 apresenta os objetivos e a questão norteadora da pesquisa.

A seção 2 destaca a metodologia empregada e traz uma revisão bibliográfica referente às pesquisas sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), considerando: o Contexto de Influência: financiamento e interferência dos empresários da educação; o Contexto de elaboração: análise do texto da Lei nº 13.415/2017 e suas possíveis implicações; e o Contexto da prática: ações e iniciativas para a implantação da Reforma do Ensino Médio. Foram consideradas as pesquisas que tiveram objetos de pesquisa similares ao desta pesquisa. Aponta, assim, o que se pretende avançar na discussão, visto que, por mais amplas que estejam as pesquisas, poucas abordam a educação profissionalizante técnica expressa na lei como V Itinerário de Formação Técnica e Profissional.

A seção 3 apresenta a fase do Estado neoliberal, a partir de 1995, especificamente, na LDBEN (Brasil, 1996), que deu brechas para que as reformulações referentes à educação profissionalizante estejam sempre em movimento. Assim, esse período se formou após as discussões da formulação da lei que rege a educação no país. Também são apresentadas as leis, normativas e diretrizes na reforma contemporânea, a partir da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a). A REM, que surgiu a partir da MP nº 746/2016, mostrou-se aligeirada para garantir que as necessidades de grupos empresariais fossem atendidas pós-golpe. No final do ano de 2017 já houve a homologação da BNCC, que instituiu as habilidades e competências definidas para a formação dos alunos. A seção discorre, ainda, sobre a Resolução CNE/CP

nº 1, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, abem como analisa o Guia de Implementação dos IFTPs, elaborado para fornecer exemplos e responder aos questionamentos sobre a materialização da REM nas escolas que ofertarem o V IFTP.

A seção 4, aborda as questões da construção do Currículo Paulista e como todas as normativas influenciaram nas escolhas dos IFTPs na Diretoria de Ensino Região de Lins (SP). A análise das Matrizes Curriculares do IFTP foi importante para a compreensão das constantes mudanças que as escolas têm enfrentado e as adequações para cumprirem as normativas.

A seção 5 traz a análise das consequências da REM para as escolas públicas no contexto da prática. Tomando-se por base a pesquisa de campo, foi possível compreender a movimentação tanto da Seduc/SP, como da Diretoria de Ensino Região de Lins e das escolas públicas eleitas para ofertarem os cursos profissionalizantes. Os questionários e as entrevistas realizadas com os profissionais que atuam no V IFTP elucidaram as condições de infraestrutura e do quadro de professores. A intenção não é prolongar a análise, mas sim pontuar uma questão que abrange o objeto desta pesquisa: a escolha do currículo profissionalizante em detrimento de uma educação integral. Essa ação possibilita compreender as decisões do Estado em relação à composição do Ensino Médio ao longo do tempo, até a atual reforma imposta após o golpe de Estado de 2016.

Por fim, a seção 6 faz as considerações finais sobre a pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para se ter a compreensão do processo percorrido, a metodologia foi organizada em etapas distintas. Assim, o estudo contempla a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica. Foram inseridos a pergunta e os objetivos, referidos anteriormente, de modo a movimentar o estudo e trazer a contribuição social e acadêmica. Para isso, o Ciclo de Políticas balizou o trabalho para a potencial contribuição de análise da REM e o V IFTP no Contexto da Prática.

2.1 METODOLOGIA – FUNDAMENTOS DE ANÁLISE DO CICLO DE POLÍTICAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO ENSINO MÉDIO

Este estudo tem como finalidade investigar as características do V IFTP instituído a partir da REM de 2017, caracterizando-o, portanto, como uma pesquisa exploratória e descritiva. Essa escolha se justifica pela oportunidade de contribuir para o avanço das pesquisas embasadas no Ciclo de Política em relação à profissionalização no ensino médio.

Para Martins (2016, p. 175), "a ciência não é neutra" e toda pesquisa, sobretudo, na área educacional, implicará em transformação, seja ela macro ou micro. A partir do momento em que o pesquisador procura responder a uma questão, ele produzirá conhecimento sobre determinado assunto, dentro de um contexto histórico.

Assim, por meio do levantamento bibliográfico, objetivou-se conhecer e analisar as contribuições culturais e científicas existentes sobre o tema, configurando a natureza da pesquisa interpretativa e explicativa. Para tanto, foram consultadas as seguintes plataformas: Google Acadêmico e Catálogo *Athena* (Biblioteca da Unesp). Dentro da abordagem qualitativa, esta pesquisa descreve como o V IFTP tem ocorrido no contexto da prática na Diretoria de Ensino Região de Lins (SP). Para isso, realizou-se, inicialmente, o levantamento bibliográfico para aprofundar o entendimento do objeto de pesquisa e vincular novos pontos em relação às pesquisas sobre a REM.

Em seguida, mediante pesquisa documental, foram coletadas informações em documentos oficiais e não oficiais, os quais nortearam as políticas educacionais para a profissionalização na última etapa da educação básica. Segundo Evangelista (2012, p. 52), os documentos oficiais "[...] oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de

agências e intelectuais", tendem a articular as diretrizes para a Educação com projetos políticos voltados para a reprodução da sociedade hegemônica.

A pesquisa documental foi imprescindível, por se tratar de um objeto de pesquisa instituído pela Lei nº 13.415/2017. Assim, foram abordados os seguintes documentos em âmbito federal: LDBEN Lei nº 9.394/1996; Decreto nº 2.208/1997; PNE 2001-2010; Decreto nº 5.154/2004; Emenda Constitucional nº 59/2009; Resolução nº 2/2012; PNE 2014-2024; MP nº 746/2016; Lei nº 13.415/2017; Resolução nº 2/2017 (BNCC); Resoluções CNE/CP nº 3 e nº 4 de 2018; Resolução CNE/CP nº 1 de 2021 e Guia de Implementação do NEM. Em nível estadual foram as seguintes: Deliberação CEE nº 173/2019; Deliberação CEE nº 186/2020 – Currículo Paulista; Resolução nº 87/2020; Resolução nº 74/2022 – resoluções dispondo sobre a organização curricular e as escolas integrantes.

A análise de tais materiais é imprescindível para reconhecer o papel social da escola pública e os sujeitos históricos que dela fazem parte. Por isso, os documentos precisam ser tomados na sua mais ampla acepção: escritos, ilustrados, imagens, som, entre outros formatos. Ao lê-los, o pesquisador deve extrair os dados assumindo uma posição ativa na produção do conhecimento: localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar, e analisar as evidências que apresenta (Evangelista, 2012). Essas ações resultam na intencionalidade da pesquisa em discutir, elucidar e desconstruir compreensões do mundo, haja vista que:

> [...] toda pesquisa tem impactos sociais e implica em transformações na vida concreta. Em outros termos, pode-se dizer que nenhuma pesquisa é neutra, o que é muito evidente na que toma a educação como objeto de investigação, pois respondem a determinações econômicas, sociais, políticas e culturais e nelas interferem, e com elas interagem, intercomunicam-se em uma relação de tipo dialética (Martins, 2016, p. 174).

A busca por dados em documentos voltados para a Educação, sejam eles Leis ou Medidas Provisórias, é de suma importância para a compreensão dos períodos políticos. Afinal, os documentos podem ser evidências do quanto a Educação se torna útil ao sistema capitalista, que a utiliza como meio de reprodução da estrutura da sociedade. Portanto, valendo-se deles e dos interesses neles contidos, pode-se verificar a existência de um projeto de desmonte das escolas públicas em detrimento dos benefícios da classe dominante.

Ainda como fonte documental, foi realizada análise nos seguintes sites oficiais do governo: Ministério da Educação (MEC); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Referente ao estado de São Paulo, houve busca na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

(Seduc/SP), bem como da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE). Os documentos oficiais e não oficiais fazem parte da pesquisa, pois as informações em jornais, sites, fotografias, etc. também são fontes importantes de informações.

Atrelado a esses procedimentos, foi desenvolvida uma pesquisa de campo junto à comunidade escolar. Essa última etapa permitiu a coleta de dados diretamente da realidade do objeto de estudo. Cabe destacar que todas as informações adquiridas foram interpretadas por meio da abordagem qualitativa, cujo foco reside na compreensão de todos os componentes de uma situação e suas interações e influências recíprocas (Mazucato, 2018).

E, para a pesquisa empírica foram eleitas as cinco escolas da região de governo de Lins (SP) que passaram a ofertar o V IFTP. A realização da pesquisa pautou-se nos seguintes passos: a princípio, foram realizadas entrevistas com os/as diretores/as – totalizando cinco participantes; na sequência, o questionário foi aplicado com 30 professores, assim distribuídos: seis professores de cada escola, dos quais cinco ministravam aulas da Formação Geral Básica (FGB) e um do V IFTP.

Num primeiro momento, foram aplicados questionários contendo 20 questões com os professores atuantes nas escolas de Ensino Médio da DE Região de Lins (SP) que ofertam o Itinerário voltado para a Educação Profissionalizante, denominado Novotec Integrado. Embora o foco do estudo seja o IFTP, a maioria dos participantes foram da FGB. Isso se deu pelos seguintes motivos: a permissão e o acesso aos professores que fazem parte do quadro docente das escolas que ofertam o ensino médio regular (os professores que compõem o V IFTP são do quadro docente das Etecs e os diretores pouco acesso tem a eles). Então, foram consideradas, nesta pesquisa, as modificações que vêm ocorrendo nas instituições que sempre ofertaram o EM regular e hoje passam a integrar o ensino profissionalizante, causando maiores impactos no trabalho docente da FGB.

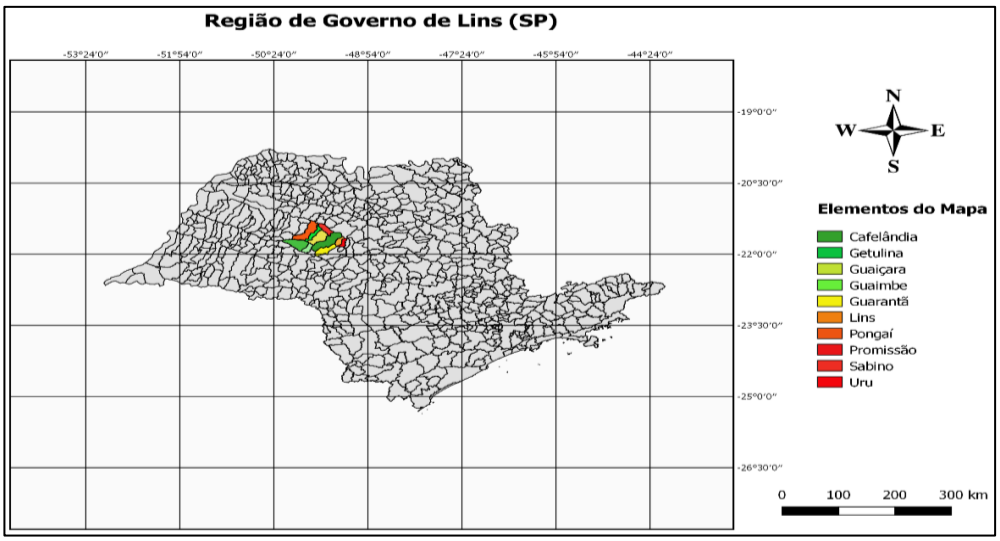
Num segundo momento, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada com os diretores das cinco unidades, a fim de coletar as informações sobre como ocorreu a escolha do IFTP, quais profissionais participaram do processo de elaboração do currículo, e como a introdução do itinerário técnico reverberou no contexto da prática. Nas entrevistas optou-se por questões fechadas e abertas, pois tanto a afirmação quanto a negação de um dado é relevante para a pesquisa, o que ajudará a entender as contradições do campo educacional na atuação da lei.

No critério de nomeação, para designar as instituições utilizou-se: Escola 1, Escola 2, Escola 3, Escola 4 e Escola 5. Em relação aos diretores: Diretor 1, Diretor 2, Diretor 3, Diretor 4 e Diretor 5. E, para fazer referência aos professores: Professor 1, Professor 2, e assim por

diante, até o Professor 30. Essas referências foram adotadas com o intuito de preservar os nomes e as identidades dos participantes.

Por fim, resta explicar a escolha pela DE Região de Lins (SP). Antes, porém, é necessário apresentar as características da região. Localizado no centro oeste paulista, a DE Região de Lins (SP) se vincula diretamente à região de influência de Bauru. A DE Região de Lins é composta por 10 municípios: Cafelândia; Getulina; Guaiçara; Guaimbê; Guarantã; Lins; Pongaí; Promissão; Sabino e Uru.

Figura 1 - Mapa localização da Diretoria de Ensino Região de Lins (SP)



Fonte: Arquivo da autora, elaborada por Pedro Henrique Picelli de Azevedo.

A região conta com dez municípios: Cafelândia, Getulina, Guaiçara, Guaimbê, Guarantã, Lins, Pongaí, Promissão, Sabino e Uru. São municípios pequenos com menos de 100.000 habitantes. Possuem poucas indústrias, são 2 frigoríficos e 2 usinas de álcool que empregam a maior parte dos trabalhadores. Todas as cidades possuem escolas, mas apenas Lins oferta cursos universitários presenciais, em 2 faculdades. A caracterização de cada município será tratada mais adiante.

O interesse em realizar a pesquisa na DE Região de Lins (SP) está na necessidade de compreender a realidade concreta em que a pesquisa se formou, na educação básica pública e pôde atuar como professora e coordenadora na rede particular. Partindo da visão dessa realidade, cuja formação foi fragmentada em relação aos conhecimentos sistematizados, tem-se as seguintes evidências percebidas: de uma sala de ensino médio, no ano de 2003, com aproximadamente 40 alunos, apenas 3 alunos ingressaram em universidade pública e somente 2 fizeram pós-graduação. Pouco menos de 20 alunos possuem formação superior, a maioria dos

formados mudou de município para trabalhar na área de formação. Com base nessa realidade, almeja-se compreender como as escolas públicas têm se reinventado para adaptarem seus currículos às formulações de leis que lhes foram impostas. E como as leis têm influenciado na formação dos sujeitos munícipes dessa região.

Nota-se que as configurações macro da sociedade são signos que sobrecarregam o campo educacional. Dentro da análise pautada no Ciclo de Políticas, pode-se destacar a questão sobre as políticas sociais terem efeitos que desembocam nas questões estruturais da sociedade, como a desigualdade social.

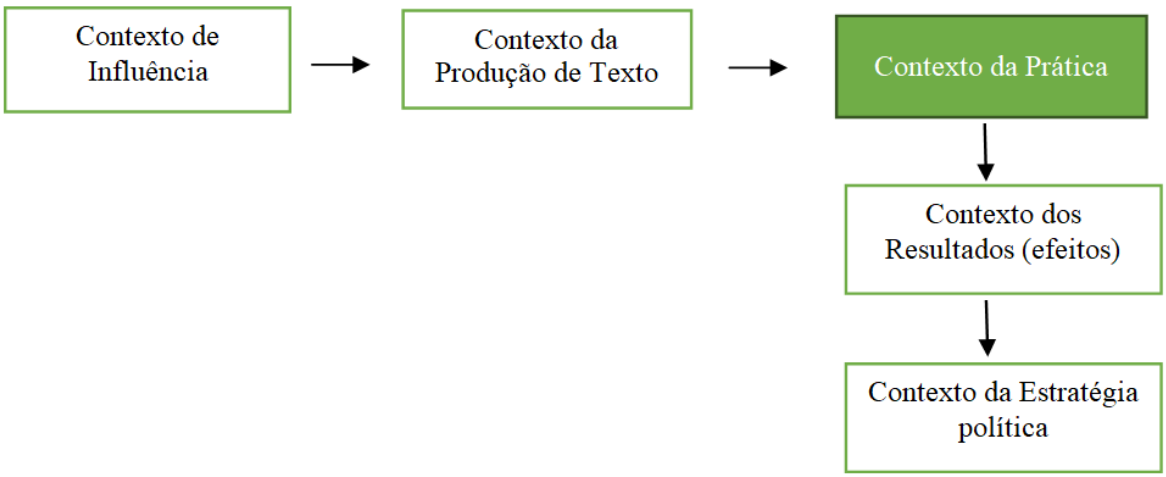
> Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente. Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política (Mainardes, 2006, p. 54-55).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2021), as políticas educacionais não são simplesmente implementadas de maneira linear e uniforme, mas são interpretadas, recontextualizadas e transformadas por diversos atores em diferentes níveis do sistema educacional. A interpretação das políticas no Contexto da Prática é crítica, pois é nesse ponto que as políticas ganham vida e são moldadas pela realidade das escolas. Os educadores desempenham um papel ativo e criativo na atuação das políticas, frequentemente adaptando-as às necessidades e condições locais. Isso pode levar a uma variação significativa na maneira como as políticas são experienciadas e nos resultados que produzem. Em resumo, as políticas educacionais são processos dinâmicos e complexos, que envolvem múltiplos atores e contextos, e a interpretação e atuação das políticas na prática é um processo crucial e transformador.

A construção, análise e interpretação das informações para responder ao problema de pesquisa estão embasadas nos referenciais teórico-metodológicos da prática do Ciclo de Políticas. Ball, Maguire e Braun (2021) desenvolveram a teoria da interpretação/tradução da política no contexto da prática, baseados em pesquisas realizadas, entre 2008 e 2011, em escolas secundárias na Inglaterra. Tais pesquisas, financiadas pelo Conselho de Pesquisa Social

(ESRC), foram intituladas *Policy enactments in the secondary school* e visavam compreender o texto nos limites da ação, ou seja, os processos de representação e reordenação formados por práticas materiais e discursivas. Assim, o ciclo de uma política pode ser determinado por estágios, como mostra a Figura 2.

Figura 2 - Contextos do Ciclo de Políticas



Fonte: A autora.

A Figura 2 descreve o Ciclo de Políticas, primeiro, o Contexto de Influência, com o início das discussões e a construção de discursos para a elaboração de uma política; segundo, o Contexto da Produção de Texto, elaboração do texto da lei de acordo com os interesses, sendo as disputas e os acordos que impactam os textos legais; terceiro, o Contexto da Prática, em que as políticas são interpretadas e recriadas; quarto, Contexto dos Resultados (efeitos), em que as ações são avaliadas para a determinação do impacto das políticas; e quinto, o Contexto da Estratégia, para identificar o conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política.

Ao encontro das análises teóricas de Ball e Mainardes (2011), para a compreensão da aplicabilidade e das manobras envolvidas na política e na prática das reformas, faz-se necessário analisar as pesquisas regional, local e organizacional.

Esse processo envolve várias etapas e contextos: 1) Contexto da Influência, no qual as ideias e agendas políticas são formuladas, neste estágio, diferentes grupos de interesse e atores políticos disputam a definição das prioridades e dos problemas a serem abordados pela política educacional; 2) Contexto da Produção de Texto, em que as políticas são oficialmente formuladas e escritas, neste ponto, as intenções e as influências são traduzidas em documentos de políticas, leis e diretrizes; 3) Contexto da Prática, em que as políticas são atuadas nas escolas e salas de aula, este processo é influenciado por fatores locais, como recursos disponíveis,

cultura escolar e a própria experiência e crenças dos educadores; e 5) Contexto dos Resultados (efeitos), em que se observa o impacto das políticas na prática educacional e nos resultados de aprendizagem, este estágio envolve a avaliação de como as políticas afetaram os alunos, professores e o sistema educacional como um todo.

Dentro do Contexto de Influência, faz-se necessário discutir como os discursos foram construídos de modo a influenciarem as formulações das leis. É no Contexto de Influência o início das políticas que são disputadas por grupos de interesse que influenciam as definições e finalidades sociais da educação. Os partidos políticos contam com sua influência para agir dentro do governo e no processo legislativo. Nesse contexto, os conceitos são legitimados e baseiam o texto da política, sua formação pode ter apoio ou ser contrariado dentro dos princípios e argumentos amplos, instigados pelas ações públicas e por meios de comunicação (Mainardes, 2006).

Ressaltando que, segundo (Mainardes, 2006), dentro do Ciclo de Políticas, o Contexto de Influência e de elaboração do texto da lei, possuem um processo simbiótico. Ainda, conforme corrobora o autor, os textos políticos são resultado das disputas dos grupos que participam do cenário político e buscam controlar o processo político.

> Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (Mainardes, 2006, p. 52).

O embasamento metodológico pautado no Ciclo de Políticas envolve diversos procedimentos, e no Contexto de Influência pode ser aplicada pesquisa bibliográfica, entrevista com quem formulou a política, além dos profissionais envolvidos no processo. Conforme assevera Mainardes (2006), para a realização de uma pesquisa no Contexto da Produção de Texto, é necessário analisar os textos, documentos e realizar as entrevistas com os sujeitos autores e com os sujeitos que são atingidos com a política, para os quais o texto foi escrito. No Contexto da Prática, por sua vez, o pesquisador deve se inserir nas instituições em que a política ganhará a interpretação, ou seja, o local em que a política será desenvolvida. Nesse contexto, podem ocorrer as observações, as entrevistas etc.

Como já pontuado, as políticas adotadas no Brasil sofrem grande influência de organismos internacionais. E, nas pesquisas, pode-se analisar os efeitos disso na formação dos sujeitos, visto que tais organismos têm seus interesses voltados para exigências neoliberais.

> O emprego do ciclo de políticas exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles. Ao passo que o contexto de influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas, o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc. (Mainardes, 2006, p. 60).

Como corrobora Mainardes (2006, p. 54-55), "das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política". A pesquisa de campo realizada na DE Região de Lins (SP) confirmou que a escolha das escolas se resumiu apenas a consultas aos alunos sobre qual curso técnico definido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e eleito pela Seduc/SP seria ofertado em cada unidade.

Entretanto, ao considerar que a Reforma do Ensino Médio está inserida em um contexto que relaciona as diretrizes de políticas nacional e estadual, elege-se a abordagem do Ciclo de Políticas como referencial teórico-analítico da política educacional no Contexto da Prática e seus efeitos. Isto porque políticas "não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação" (Mainardes, 2018, p. 4). Em outras palavras, as políticas são interpretadas e colocadas em prática em suas diferentes formas pelos atores envolvidos. No caso da política educacional, os professores se envolvem na atuação tendo o controle do processo, e não somente implementando uma política. O Contexto da Prática está sujeito a interpretação e recriação, isso trará efeitos e consequências que podem modificar a política inicial. Para Mainardes (2006), as políticas não são meramente implementadas por justamente estarem sujeitas a recriação.

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2021), os diversos contextos devem ser levados a sério na análise da atuação de políticas educacionais. "A política cria o contexto, mas o contexto também procede a política" (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 48). Os referidos autores ressaltam que as pesquisas tendem a deixar os contextos como pano de fundo e dificilmente analisam os locais que extraem os dados, há, assim, uma desmaterialização da política. Entretanto, as pesquisas contemporâneas estão começando a contextualizar as práticas das escolas com as políticas.

> [...] as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados problemas. As políticas – novas e antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiencia existentes. Em outras palavras, um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretativas subjetivas. Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 49).

É no Contexto da Prática que se buscou, por intermédio desta pesquisa, entender o posicionamento dos atores principais do campo educacional, bem como as relações de poder entre os sistemas de ensino e as escolas públicas. "O contexto da prática pode ser considerado um micro processo político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática" (Mainardes, 2006, p. 59).

Para analisar o Contexto da Prática na reforma do ensino médio, foram adotadas categorias de análise fundamentais, seguindo a abordagem de Ball, Maguire e Braun (2021); Mainardes (2006); Rua (1998) e outros teóricos da política educacional, são elas: Política e Legislação, Contexto Local/Situado, Atores e Agentes, Processos de Atuação/Representação, Recursos e Interpretações e Adaptações. Essas categorias ajudam a entender como as políticas são interpretadas no Contexto da Prática nas escolas.

A primeira categoria – Política e Legislação – visa à compreensão do quadro legal e das políticas educacionais que enquadram a reforma, incluindo diretrizes oficiais, regulamentações e mandatos governamentais. Ficou configurada nesta pesquisa como a fase inicial, primeiramente com a leitura e interpretação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), da BNCC (Brasil, 2018b) e do Currículo Paulista (São Paulo, 2020a). Ademais, foram realizadas as buscas em resoluções para a Matriz Curricular do ensino médio profissionalizante. Outra leitura fundamental foi a LDBEN (Brasil, 1996) por se tratar da lei principal que rege a educação no país.

Na segunda categoria utilizada – Contexto Local/Situado – houve a consideração das características específicas do local, como demografia, condições socioeconômicas, políticas locais e outras influências externas que possam atingir a representação da reforma no Contexto da Prática. Assim, considerou-se primeiro o estado de São Paulo, por estar em movimentação desde 2020 com o V IFTP. Para amostra, a DE Região de Lins (SP), por estar localizada a uma distância considerável das regiões mais industrializadas do estado, ela conta com uma população que fica refém de poucas indústrias e comércio local. Sem universidades públicas na

região, não há cursos de licenciaturas, o que prejudica, de certa forma, o quadro docente da educação básica local.

A terceira categoria, fundamental – Atores e Agentes –, permitiu a identificação dos principais atores envolvidos no processo, incluindo professores, diretores, e supervisores escolares, para analisar como cada grupo interpreta e responde às reformas propostas.

Na quarta categoria – Processos de atuação/representação – buscou-se estudar os processos específicos usados para a representação da reforma no nível médio profissionalizante, incluindo a comunicação das políticas, o planejamento estratégico, e a monitorização e avaliação contínua. Levou-se em consideração que os sistemas de ensino têm realizado o processo de representação da REM, ao oficializar o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (CPEM), o estado de São Paulo passou a representar a lei federal. O processo tem se demonstrado pouco democrático, uma vez que a decisão tem sido tomada pela Seduc/SP e DE Região de Lins. O monitoramento tem levado a ocorrência de diversas mudanças na organização, especificamente do V IFTP.

A quinta categoria – Recursos – possibilitou avaliar os recursos disponíveis, como financiamento, infraestrutura, materiais didáticos e formação dos professores. Isso inclui tanto os recursos físicos quanto os humanos. A REM tem imposto às escolas públicas um ensino fragmentado e ilusório, no sentido de que estão ampliando e atualizando para tornar a escola dentro de parâmetros contemporâneos.

E, a última e sexta categoria – Interpretações e Adaptações – promoveu a análise de como as políticas são reinterpretadas e adaptadas pelos educadores e outros atores na prática diária. Isso incluindo adaptações curriculares, metodológicas e organizacionais.

Usando essas categorias de análise, é possível obter uma visão abrangente e detalhada de como a REM está formalizada no Contexto da Prática e quais fatores influenciam nesse processo.

No percurso da pesquisa, notou-se que diversos atores de política atuaram ora na formulação da lei, ora no convencimento de que a política traria bons resultados para a educação básica e, para tanto, os profissionais da educação passaram a recepcioná-la. Além das categorias, foram separados, como mostram os Quadros 1 e 2, os atores de política apoiados nos escritos de Rua (1998) e de Ball, Maguire e Braun (2021).

Quadro 1 - Atores de política que atuaram na REM (Rua, 1998)

Atores de política	**Trabalho com política**
Transnacionalizados	Corporações e Organismos Internacionais

Políticos Públicos	Partidos políticos

Fonte: Elaborado pela autora com base em Rua (1998).

No Brasil, em razão de sua condição de país periférico, e por ter uma dependência econômica dos países centrais, os organismos internacionais acabam ditando as reformulações que a educação deve tomar, portanto, foram incluídos as corporações e os organismos internacionais como atores de política denominados, conforme Rua (1998, p. 5), de transnacionalizados[1], que "podem ser agentes financeiros como o FMI, o Banco Mundial, etc., cuja importância são óbvios no que diz respeito a questões econômicas". Já os partidos políticos têm ficado a cargo da defesa e integração da interpretação da política, sendo os que defendem o processo. Ainda, conforme explicita Rua (1998), os atores que trabalham com política podem ser distinguidos como atores públicos e privados, sendo os atores públicos que exercem funções públicas e atuam na mobilização de recursos, "sua atuação é condicionada principalmente pelo cálculo eleitoral e pelo pertencimento a partidos políticos. São os parlamentares, governadores, prefeitos e membros eleitos do executivo federal" (Rua, 1998, p. 4). Os atores privados, por sua vez, são empresários organizados em coletivos ou atuando sozinhos, que disputam, que induzem e interferem as formulações das leis, "são atores dotados de grande capacidade de influir nas políticas públicas, já que são capazes de afetar a economia do país: controlam as atividades de produção, parcelas do mercado e a oferta de empregos" (Rua, 1998, p. 4).

Quadro 2 - Atores de política que atuaram na REM (Ball, Maguire e Braun, 2021)

Atores de política	**Trabalho com política**
Narradores/empreendedores	MEC
Entusiastas	Seduc/DE
Pessoas externas	TPE
Negociantes	Undime e Consed
Tradutores	Dirigentes/Supervisores
Críticos	Pesquisadores – Movimento em defesa do EM
Receptores	Diretores/Coordenadores/Professores

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ball, Maguire e Braun (2021).

[1] O termo "transnacionalizado" refere-se ao processo ou ao estado de algo que ultrapassa as fronteiras de um único país, envolvendo múltiplos países ou se expandindo para além de uma só cultura, economia ou jurisdição. É caracterizado pela interação, integração ou influência entre diferentes países, sem que isso esteja limitado por uma única identidade nacional ou fronteira geopolítica. Países centrais costumam, através dos denominados organismos internacionais, agir e intervir nos países periféricos através dos transnacionalizados. "Podem ser organizações ou governos de países com os quais se mantêm relações de troca importantes e que podem afetar não apenas a economia, mas também a política interna do país. Hoje, além disso, é preciso ter em mente que existe um outro tipo de agente no cenário internacional: os chamados atores trasnacionalizados, que atuam em escala global, concentrando atomizadamente vastas parcelas de poder, notadamente no mercado financeiro e nas telecomunicações, mas também no mercado de armas e no crime organizado. (Rua, 1998, p. 5)

Baseado nos estudos de Ball, Maguire e Braun (2021), pode-se identificar oito tipos de atores políticos envolvidos no processo de construção de políticas educacionais. Nesta pesquisa, elegeu-se o MEC como o narrador da REM, por interpretar, selecionar e executar a Lei nº 13.415/2017 (Brasil 2017a). Como pessoas externas, definiu-se o conglomerado de empresários denominados Todos Pela Educação (TPE), por estarem há anos impondo reformas dentro do Estado e por estabelecerem parceria com o MEC. Os negociantes são Undime e Consed que, por meio de coligação com TPE, fazem o acompanhamento e apoiam as políticas voltadas para a educação básica. Os entusiastas se manifestam à medida que a REM vai sendo imposta nos sistemas de educação, sendo nesse caso um braço do TPE, são instituições que fabricam material físico (apostilas) ou virtual (plataformas) e têm lucrado com a área educacional pós-reforma. A produção de textos e eventos para que a REM fosse colocada em prática foi realizada no estado de São Paulo, pela Seduc e, no contexto local, pela DE Região de Lins (SP), se configuram em tradutores da política. Os críticos são representados por pesquisadores e o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), que tem acompanhado as reformulações que a política ocasionou nas escolas públicas. E, por último, estão os atores fundamentais do processo: os receptores, que dependem da política para atuarem nas escolas, sendo os diretores, coordenadores, professores.

Para além de entender as formulações e reformulações que são feitas pelas agências e governos, é preciso identificar os sujeitos envolvidos na elaboração de uma política pública: Quem faz? Para que faz? Quem será atingido? Quais as modificações trarão a totalidade da sociedade? Importante esclarecer tais pontos para além de decodificar significados de termos. Uma vez que a grande maioria que formula e reformula as leis, são sujeitos a serviço de determinados grupos; se empresarial, colocará as necessidades de mercado; as da classe trabalhadora, tentará buscar uma forma de amenizar a exploração que essa classe sofre.

2.2 REVISÃO DE LITERATURA: MAPEAMENTO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO – LEI Nº 13.415/2017

Primeiramente, a pesquisa foi realizada por meio da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos disponíveis na base de dados do Catálogo de Dissertações e Teses da *Capes.* Ao buscar as produções relacionadas com o tema de estudo – Reforma do Ensino Médio –, foram encontrados 5.578 teses e 10.518 dissertações, totalizando 16.096 publicações, com recorte temporal de 2016 a 2021. O levantamento das pesquisas contou com o refinamento de buscas como: Área de Conhecimento: Ciências Humanas; Área de Conhecimento:

Educação; Área de Avaliação: Educação; Área de Concentração: Educação; e Nome do Programa: Educação.

Foram utilizados os seguintes descritores: Reforma do Ensino Médio; Medida Provisória nº 746/2016; Novo Ensino Médio e Lei nº 13.415/2017. A Tabela 1, a seguir, apresenta as produções acadêmicas levantadas por cada um dos descritores empregados.

Tabela 1 - Resultado do levantamento empreendido e distribuído pelos descritores

Descritor	Teses	Dissertações	Total	Porcentagem
Reforma do Ensino Médio	3.312	6.177	9.489	58,95 %
Novo Ensino Médio	1.788	3.523	5.311	33%
Medida Provisória nº 746	325	403	728	4,52%
Lei nº 13.415	153	415	568	3,53%
Total	5.578	10.518	16.096	100%

Fonte: A autora, com base no levantamento realizado.

Conforme os dados da Tabela 1, observa-se que, das 16.096 produções acadêmicas levantadas acerca da temática em abordagem, o descritor com maiores resultados foi "*Reforma do Ensino Médio"*, o qual apresentou 3.312 teses e 6.177 dissertações, totalizando 9.489 produções, o que representa 58,95% dos resultados. Em seguida, com números também elevados, aparece o descritor "*Novo Ensino Médio"*, respondendo por 1.788 teses e 3.523 dissertações, o que corresponde a 5.311 (ou 33%) das produções levantadas. Já os descritores "*Medida Provisória nº 746/2016"* e "*Lei nº 13.415/2017"*, apresentam resultados bem menos expressivos. Enquanto o descritor "*Medida Provisória nº 746/2016"* resultou em 325 teses e 403 dissertações (representando 728 ou 4,52% das produções totais), o descritor *Lei nº 13.415/2017* totalizou apenas 568 (ou 3,53%) das produções acadêmicas levantadas, sendo 153 teses e 415 dissertações.

Até meados dos anos de 2016-2017, havia muitas pesquisas sobre o Ensino Médio Inovador, por isso o número elevado no resultado (16.096 pesquisas). A Medida Provisória nº 746/2016, e consequentemente a Lei nº 13.415/2017, pode ter sido um dos acontecimentos, apressado por parte do poder legislativo e sem muito diálogo com os profissionais da educação, e acabou refletindo nas pesquisas acadêmicas.

Quadro 3 - Teses e dissertações selecionadas em programas de pós-graduação em Educação

ANO	NÍV	TÍTULO	Autor	INST
2017	Diss	A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?	Silva, G. A. da	UFG

2018	Tese	Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás [recurso eletrônico]: um estudo de caso	Santos, M. L. P. D.	PUC/ Goiás
2018	Diss	A reforma do ensino médio brasileiro de 2017 nos moldes do sistema neoliberal	Almeida, F.	UPC
2018	Diss	Contrarreforma do ensino médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora	Almeida, C. L. O.	UFF
2018	Diss	Educação integral no município de Ariquemes: uma leitura curricular do programa escola do novo tempo – ensino médio em tempo integral	Carvalho, F. R. da S. de	UFRO
2018	Diss	Reforma do ensino médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas	Gontijo, J. R. M.	UNIUBE
2018	Diss	A política do MEC para o ensino médio em tempo integral e a proposta implantada e implementada pela secretaria de estado da educação em Rondônia: aproximações e distanciamentos	Ribas, E. N. de A.	UNIR
2018	Diss	Políticas curriculares para o ensino médio - confrontando perspectivas	Santos, J. P. R. S.	UNIFESP
2018	Diss	Ensino Médio no Papel: educação, juventude e políticas educacionais.	Silva, G. M. S. da	Unesp
2019	Tese	Reforma do Ensino Médio: vamos pensar uma educação ecossistêmica?	Wathier, V. P.	UCB
2019	Diss	A reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017): o que pensam alunos e professores?	Andrade, N. L. de	Unesp
2019	Diss	Empresários e educação: consentimento e coerção na política educacional do ensino médio	Bezerra, V. de O.	UFMS
2019	Diss	Crítica a contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)	Cardoso, P. E. P.	UFCE
2019	Diss	Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS: projetos em disputa	Chagas, A. B.	UFRGS
2019	Diss	A reforma do ensino médio no governo Michel Temer (2016-2018)	Costa e Silva, F. P.	UFMG
2019	Diss	O debate sobre a politécnica e a educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC	Galvão, N. L. G.	UNINOVE
2019	Diss	Efeitos de sentido do discurso do/sobre o “novo ensino médio”	Lima, J. R.	UFAL
2019	Diss	Formação por competências no ensino médio: desdobramentos para a organização escolar	Mascarello, C. A.	Unochapecó
2019	Diss	A reforma do ensino médio: mudança para melhor? análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Oliveira, J. D. de	Uniara
2019	Diss	A Cláusula *Rebus Sic Stantibus* na Educação: a proposta do novo ensino médio e o prejuízo cultural	Packer, A. D.	UEM
2019	Diss	A noção de trabalho no ensino médio noturno: um estudo dos discursos dos jovens e dos documentos das políticas educacionais	Perin, A. R. M.	UFFS

2019	Diss	A Reforma do Ensino Médio: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da cidade do Rio Grande, RS	Reyes, L. G. T.	UFRGS
2019	Diss	Gestão escolar em duas escolas de ensino médio – DF: o programa de ensino médio de tempo integral	Sato, C. A.	UNB
2019	Diss	Contrarreforma do ensino médio no contexto do estado brasileiro Neoliberalismo	Santos, G. F. dos	UFAL
2019	Diss	A concepção de trabalho e formação na Reforma do Ensino Médio de 2017	Silva, A. R. C. da	UFSC
2019	Diss	A filosofia negada no ensino médio brasileiro: as implicações da Lei nº 13.415/17 às futuras gerações	Silva, R. R. da	UFRN
2019	Diss	Programa de fomento à educação integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do Município de Santarém-PA	Sousa, E. C. de V. T.	UFOPA
2019	Diss	Processo de institucionalização da reforma do ensino médio: análise das disputas envolvidas na configuração final da Lei nº 13.415/2017 no Congresso Nacional.	Sperandio, R. dos S.	UFES
2019	Diss	Da disseminação e discussão sobre a reforma no ensino médio do Brasil nos espaços escolares	Valenciano, F. S.	Unoeste
2019	Diss	Políticas educacionais para o ensino médio: as implicações da Lei nº 13.415/2017	Vicente, V. R. R. de	UEM
2020	Tese	Neoliberalismo e flexibilização do ensino médio no Brasil: A Mercadorização da Educação na Lei nº 13.415/2017.	Araújo Júnior, J. F. de	UFG
2020	Tese	O empreendedorismo no currículo escolar: tensões e reflexos na sociedade brasileira contemporânea	Albuquerque, S. C. de.	PUC/MG
2020	Tese	A reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil	Nogara Junior, G.	UFSC
2020	Diss	Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro.	Andrade, M. C. P.	UFRJ
2020	Diss	A tramitação da Medida Provisória nº 746/2016: uma análise do processo legislativo da reforma do ensino médio de 2017	Batista, G. H. C.	UFU
2020	Diss	Concepções de formação humana em disputa no século XXI e a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017): ações em desenvolvimento na rede estadual do Rio Grande do Norte (2016-2019)	Benachio, E. C.	IFRN
2020	Diss	Ensino Médio: a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública do Estado do Maranhão	Cardozo, D. B. B.	UFMA
2020	Diss	A política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial	Evangelista, A. P.	UFAC
2020	Diss	O novo ensino médio catarinense segundo a federação das indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC)	Ferreira, B. C. de F.	UDESC
2020	Diss	A articulação de políticas e atores para a implementação da reforma do ensino médio no Estado do Mato Grosso	Ferreira, N. M.	PUC/RJ

2020	Diss	Ensino Médio em tempo integral: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019)	Fonsêca, K. de N. S.	UNIFAP
2020	Diss	A política de financiamento do Banco Mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer	Fornari, M.	UNIOESTE
2020	Diss	A reforma do ensino médio: estudo crítico da Lei nº 13.415/2017	Medeiros, J. de L	UFF
2020	Diss	Os empresários e as políticas públicas em educação básica no Brasil contemporâneo: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do "Novo Ensino Médio" (2013-2018)	Mello, L. M. de.	UFF
2020	Diss	A regulamentação e as primeiras ações de implementação da Reforma do ensino médio pela Lei nº 13 415/2017 no estado do Pará	Negrão, A. R. M	UFPA
2020	Diss	A influência do empresariado na reforma do ensino médio	Quadros. S. F. de	UNICAMP
2020	Diss	Educação integral e(m) tempo integral: o que ocorre no novo ensino médio, após a Lei nº 13.415/2017	Vaz, C. de M. L.	UFRJ
2021	Diss	Afetividade e a escolha profissional no Ensino Médio	Teixeira, K. J.	PUC/Camp
2021	Diss	Política e ensino médio: perspectivas de estudantes do município de Campinas.	Venturoso, A. T.	PUC/Camp
2021	Tese	Desafios e Possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Mario/RS	Much, L. N.	UFSM
2021	Diss	Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Materialização da Lei n. 13.415/2017 Nas Escolas-Piloto do Município de Dourados-MS	Lopes, M. L. F. de M.	UFGD

Fonte: A autora, com base no levantamento realizado.

No Quadro 3 foi indicado o título, o autor e a instituição das 51 pesquisas selecionadas e distribuídas por ano de publicação. A separação por sequência do anos de publicação oferece maior compreensão das análises sobre a Reforma do Ensino Médio, visto que há algumas modificações de um texto para o outro. Além disso, o aumento anual de pesquisas evidencia a necessidade de ampliação da discussão do que está posto na lei e como será implementado no Contexto da Prática. Há uma necessidade de mais e novos estudos sobre a implementação da Lei nº 13.415/2017 da REM e seus impactos e implicações no contexto da prática, pois há poucos estudos e pesquisas nessa perspectiva, tendo a maioria o foco na implantação da lei.

A maioria das produções não tratava da Lei nº 13.415/2017, assim, para selecionar somente as pesquisas diretamente relacionadas à contemporânea REM, deflagrada pelo governo Temer, após a primeira análise de leitura do título, do resumo e das palavras-chave das 16.096

produções, resultou na efetiva seleção de 44 dissertações e 5 teses alinhadas com o nosso objeto de estudo. Como é indicado na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição das produções selecionadas por nível acadêmico

Nível	**Quantidade**	**Porcentagem**
Mestrado	45	88,24%
Doutorado	6	11,76%
Total	51	100%

Fonte: A autora, com base no levantamento realizado.

Como mostra a Tabela 2, há mais pesquisas selecionadas em nível de mestrado, na quantidade de 44 produções, representando 88,24% das produções, ao passo que em nível de doutorado, foram selecionadas 5 pesquisas, na porcentagem de 11,76% das pesquisas selecionadas. Tal desequilíbrio pode ser justificado em razão da MP nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017 serem recentes. Ressaltando que, para uma pesquisa de mestrado, são necessários 2 anos para a apresentação dos resultados, logo, uma pesquisa que teve início em 2016 (ano da MP) pode ter sido publicada em 2017/2018. As pesquisas em nível de doutorado, por sua vez, necessitam de 4 anos para obtenção dos resultados, portanto, uma pesquisa que foi iniciada em 2016, pode ter apesentado seus resultados em 2020. Como a última etapa da educação básica havia sido pesquisada e discutida, sobretudo no que se refere a melhorias, as pesquisas de doutorado que apresentaram resultados em 2018 podem ter sofrido alteração justamente pela MP de 2016 e pela lei em 2017.

Tabela 3 - Distribuição anual das teses e dissertações selecionadas

Ano	**Frequência**		
	T	D	Total
2016	-	-	-
2017	-	1	1
2018	1	7	8
2019	1	20	21
2020	3	14	17
2021	-	2	2
2022	1	1	2
Total	6	45	51

Fonte: A autora, com base no levantamento realizado.

Nota-se, pelos dados apresentados na Tabela 3, que as pesquisas selecionadas tiveram um aumento após o ano de 2018. A isso emprega-se o fator de interesse pelo tema, uma vez que apresentou modificações para a educação básica; além do tempo hábil de coleta de dados para a formulação e divulgação das pesquisas acadêmicas. Assim, em virtude da Medida Provisória ser do ano de **2016**, não foi possível selecionar pesquisas que correspondessem ao tema. Já no ano de **2017** foi selecionada **1** dissertação que tinha alinhamento com a presente pesquisa. O aumento de produções com a temática Reforma do Ensino Médio é percebido em **2018**, em que foram selecionadas **8** pesquisas, sendo 1 tese e 8 dissertações. Do ano de **2019**, foram **21** trabalhos selecionados, são eles: 1 tese e 20 dissertações. As pesquisas selecionadas do ano de **2020** totalizaram **17**, das quais 3 são teses e 14 dissertações. E, no ano de **2021**, foram escolhidas 2 dissertações. Até o momento do levantamento, no ano de 2022, foi possível selecionar **1** tese e **1** dissertação. Totalizando a pesquisa com **6** teses e **45** dissertações.

Contudo, a Reforma do Ensino Médio traz o ilusório protagonismo dos estudantes nas escolhas para a formação por meio dos itinerários formativos. Mas, tal protagonismo ficará a cargo das escolhas feitas pela escola, que estará mais ligada aos interesses de mercado local do que aos interesses do alunado. Para maior compreensão das particularidades das regiões do país e o impacto que causará na organização das escolas públicas, foram selecionadas pesquisas de todas as regiões, isso ajudará na análise da implementação da Lei nº 13.415/2017, a partir das diferenças, uma vez que, em cada escola há especificidades a serem desenvolvidas ou suprimidas com a Reforma do Ensino Médio. A Tabela 4 traz as porcentagens das pesquisas selecionadas distribuídas nas cinco regiões do Brasil.

Tabela 4 - Distribuição das pesquisas acadêmicas por regiões do país

Região	**Quantidade**	**Porcentagem**
Sudeste	20	39,21%
Sul	13	25,5%
Centro Oeste	7	13,73%
Norte	6	11,76%
Nordeste	5	9,8%
Total	51	100%

Fonte: A autora, com base no levantamento realizado.

Conforme os dados apresentados na Tabela 4, a região Sudeste apresentou o maior número de pesquisas selecionadas, com 20 produções, num total de 39,21%; em seguida, a região Sul, com 13 pesquisas, representando 25,5% das selecionada; o mesmo número de

pesquisas na região Centro Oeste, foram 7, e representam 13,73% das produções; na região Norte, foram selecionadas 6 pesquisas, correspondente a 11,76% do total; e, a região Nordeste, com 5 pesquisas, representando 9,8% da totalidade.

Como apresentado na Tabela 4, as regiões: Sudeste (39,21%) e Sul (25,5%), juntas, respondem por 64,71% dos trabalhos, o que pode estar em consonância com a distribuição da produção científica brasileira, pois a região Sudeste lidera o *ranking* nacional das pesquisas brasileiras, seguida da região Sul. Consta nos dados divulgados pela Plataforma Sucupira que no ano de 2022 a maior concentração de programas de pós-graduação encontra-se na região Sudeste, sendo a região com o maior índice de pesquisas científicas do país, com 1.982 Programas de Pós-Graduação (PPGs). A região Sul tem um total de 987 PPGs, revelando que foi a segunda região com maior contribuição; seguida da região Centro Oeste que, conforme a Plataforma Sucupira, possui 398 PPGs, entretanto, no levantamento bibliográfico foi a terceira região com contribuição, junto com a região Norte, que possui apenas 282 PPGs. A região Nordeste, apesar de ter uma concentração expressiva de 962 PPGs, ao realizar o levantamento dos artigos sobre a REM, foi a região com menor contribuição.

Na seleção das 51 pesquisas, não foi possível considerar as pesquisas cujo acesso ao texto não estava disponível quando foi realizado o levantamento das pesquisas. Cabe ressaltar que a escolha se deu com base nas similitudes de objeto de pesquisa sobre a REM, a partir da MP nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017. As 51 produções selecionadas pertencem a 38 Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs), apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 - Distribuição das instituições onde foram defendidas as teses e dissertações

(continua)

Programa de Pós-Graduação em Educação	**Quantidade de pesquisas**		
Instituição	T	D	Total
Universidade Federal Fluminense (UFF)	-	3	3
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	-	2	2
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	-	2	2
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)	-	2	2
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)	-	2	2
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	-	2	2
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	-	2	2
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	-	2	2
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1	1	2
Universidade Federal de Goiás (UFG)	1	1	2

Tabela 5 - Distribuição das instituições onde foram defendidas as teses e dissertações

(conclusão)

Programa de Pós-Graduação em Educação	Quantidade de pesquisas		
Instituição	T	D	Total
Universidade Federal de Rondônia (UFRO)	-	1	1
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	-	1	1
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	-	1	1
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás)	1	-	1
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)	1	-	1
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)	-	1	1
Universidade de Brasília (UNB)	-	1	1
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)	-	1	1
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)	-	1	1
Universidade de Uberaba (Uniube)	-	1	1
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)	-	1	1
Universidade de Araraquara (Uniara)	-	1	1
Universidade Católica de Brasília (UCB)	1	-	1
Universidade do Planalto Catarinense (UPC)	-	1	1
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	-	1	1
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	-	1	1
Universidade Federal do Ceará (UFC)	-	1	1
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	-	1	1
Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Chapecó (UFFS)	-	1	1
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	-	1	1
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	-	1	1
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	-	1	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	-	1	1
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	-	1	1
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	-	1	1
Universidade Federal do Acre (UFAC)	-	1	1
Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)	-	1	1
Universidade Nove de Julho (Uninove)	-	1	1
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	1	-	1
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	-	1	1
Total	6	45	51

Fonte: A autora, com base no levantamento realizado.

Como expressam os dados da Tabela 5, entre os 40 PPGEs, apenas 1, pertencente à UFF se destaca com maior número de produções, possuindo **3** dissertações. Em seguida, em outros 9 PPGEs – UFRGS, UEM, PUC/Campinas, Unesp, UFAL, UFPA, UFRJ, Unioeste, UFSC e UFG – foram selecionadas 2 pesquisas em cada, somando **18** pesquisas. E, em 30 PPGEs foi possível selecionar 1 pesquisa em cada, totalizando **30** pesquisas. Os referidos

programas têm linha de pesquisa sobre políticas educacionais, entretanto, apesar de apresentarem pesquisas sobre a REM, não possuem grupos de pesquisas específicos sobre a última etapa da educação básica.

Considerando que a REM está inserida em um contexto que relaciona as diretrizes de políticas nacional, estadual e municipal, elege-se a abordagem do ciclo de políticas como referencial teórico-analítico da política educacional, desde a formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Para melhor compreensão do objeto, foram utilizados os cinco contextos do Ciclo de Políticas. Ao tratar da REM, foram analisados os discursos iniciais, em meados de 2016, quando o então governo de Michel Temer lançou a MP nº 746/2016. Assim, o primeiro é o Contexto de Influência, que começa com os discursos políticos:

> O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (Mainardes, 2006, p. 51).

O Contexto da Produção de Texto, por sua vez, está diretamente interligado ao Contexto de Influência, mas não de forma evidente, pois o Contexto de Influência acaba relacionado a interesses ideológicos, ao passo que o texto está articulado à linguagem de interesse público.

> Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (Mainardes, 2006, p. 52-53).

É preciso levar em consideração que “as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação” (Mainardes, 2018, p. 4). O significado, para além da tradução de *enactment*, utilizado pelos autores para descrever o processo de elaboração das leis e decretos, indicando que as políticas são interpretadas e materializadas em suas diferentes formas pelos atores envolvidos. No que se refere à política educacional, os professores acabam se envolvendo na atuação tendo o controle do processo, e não somente materializam uma política.

Diante de todo o exposto, realizou-se levantamento dos trabalhos disponíveis na base de dados do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES acerca da contemporânea Reforma do Ensino Médio, cuja produção existente pode ser dividida em três grupos de análise embasados no Ciclo de Políticas, conforme disposto na Tabela 6.

Tabela 6 - Distribuição das pesquisas por grupos de contextos

Número de grupos	**Grupos**	**Número de pesquisas**		
		T	D	Total
1	Contexto de Influência: financiamento e interferência dos empresários da educação	-	8	8
2	Contexto de Produção de Texto: análise do texto da Lei nº 13.415/2017 e suas possíveis implicações	5	33	38
3	Contexto da Prática: ações e iniciativas para a implantação da Reforma do Ensino Médio	1	4	5
Total		6	45	51

Fonte: A autora, com base no levantamento realizado.

Das 51 pesquisas totais apresentadas na Tabela 6, 8 delas (todas dissertações) pertencem ao Grupo 1 – Contexto de Influência –, pois referem-se à influência dos empresários e dos organismos internacionais nos ditames das políticas nacionais. Entretanto, constata-se que a maior parte das pesquisas se concentra no Grupo 2 – Contexto de Produção de Texto –, o qual reúne 5 teses e 33 dissertações, que se debruçaram em analisar a produção do texto da Lei, desde a MP nº 746/2016, a promulgação da Lei nº 13.415/2017 e a organização da BNCC. O Grupo 3 – Contexto da Prática – colige as pesquisas que versam sobre a implantação e materialização da REM, com 1 tese e 4 dissertações.

O Grupo 1 – Contexto de Influência: financiamento e interferência dos empresários da educação –, é composto por 8 pesquisas que tiveram como objeto de estudo a interferência do empresariado na elaboração da lei, e o financiamento, tanto o aglomerado de empresários da

educação, conhecido como “Todos pela Educação”, bem como os organismos internacionais que também interferiram nas políticas educacionais.

O Grupo 2 – Contexto de Produção de Texto: análise do texto da Lei nº 13.415/2017 e suas possíveis implicações – agrupa 38 pesquisas que tiveram como objeto a lei da reforma, descrevendo seus objetivos e discutindo a necessidade que as políticas neoliberais advogaram para a última etapa da educação básica. Nesse grupo encontram-se 5 teses e 33 dissertações referentes à MP nº 746/2016 e à Lei nº 13.415/2017.

As análises sobre o Contexto da Prática: ações e iniciativas para a implantação da Reforma do Ensino Médio compõem o Grupo 3, com 1 tese e 4 dissertações que tiveram como objeto a implementação da reforma. Traz pesquisas de algumas regiões do país.

A leitura dos resumos possibilitou verificar qual foi o tipo de pesquisa empregado nas produções para a obtenção dos dados.

Tabela 7 - Distribuição dos instrumentos empregados nas pesquisas selecionadas

Metodologia	**Tese**	**Dissertação**	**Total**
Bibliográfica e Documental	2	25	27
Estudo de caso	1	5	6
Questionário e Entrevista	1	2	2
Questionário	1	9	10
Entrevista	-	4	4
Observação	1	-	1
Total	6	45	51

Fonte: A autora, com base no levantamento realizado.

A Tabela 7 indica a quantidade das pesquisas selecionadas, divididas entre a pesquisa *bibliográfica e documental* e os estudos realizaram *pesquisa de campo*. Indicando a realização de pesquisa bibliográfica foram 2 teses e 25 dissertações, num total de 27 trabalhos. As pesquisas que indicaram estudo de caso foram: 1 tese e 5 dissertações, totalizando 6 produções. As que utilizaram questionário e entrevista foram: 1 tese e 2 dissertações. Já a utilização de apenas questionário foi identificada em 1 tese e 9 dissertações, num total de 10 pesquisas. O método de entrevistas foi empregado por 4 dissertações. E, por fim, 1 dissertação utilizou a observação como método.

Isso foi necessário para a identificação das pesquisas de campo pois, para o avanço no presente trabalho, buscou-se elaborar uma tese que discutirá a materialização da REM nos

municípios da DE Região de Lins (SP) e a escolha pelo Itinerário Formativo Novotec Integrado, que leva o aluno a ter uma formação neotecnicista no ensino médio.

O interesse aqui é buscar dados de pesquisas que analisaram como a reforma tem se materializado em locais diversos, como já mencionado, o que pretendem colocar com os itinerários formativos será com base no local em que cada escola está inserida. Entretanto, é preciso levar em consideração que há diferenças nas regiões do país em relação à permanência de estudantes, às avaliações etc. No texto da MP nº 746/2016 e, consequentemente, na Lei nº 13.415/2017, há modificações no currículo, tais como: carga horária; disciplinas que foram mais contempladas pela reforma; bem como disciplinas que perderam espaço.

Na síntese das produções selecionadas, agrupadas por contextos embasados no Ciclo de Políticas, fica evidente como as pesquisas se desenvolveram, a fim de esclarecer em que se pretende avançar nesta tese.

No Grupo 1 – Contexto de Influência –, que aborda os interesses e as interferências do empresariado/organismos internacionais na contemporânea Reforma do Ensino Médio brasileiro, destacam-se as pesquisas a seguir descritas.

A dissertação de Cairo Lima Oliveira Almeida (2018), intitulada *Contrarreforma do Ensino Médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora*, o autor disserta sobre as ações do empresariado para com as políticas educacionais, tendo como objeto a REM de 2017. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental que teve como base a metodologia do materialismo histórico. Almeida (2018) concluiu que, a partir de institutos e fundações, o empresariado fomenta as práticas educacionais, com propostas e soluções para os problemas dessa modalidade. Ainda, o grupo empresarial age sistematicamente na educação básica.

Maria Carolina Pires Andrade (2020) escreveu a dissertação *Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro*. A pesquisa discute criticamente os resultados de uma pesquisa sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM). Apoia-se no referencial teórico metodológico histórico-dialético, e contou com revisão bibliográfica e pesquisa documental. Teve como objetivo central da pesquisa extrair do objeto (conjunto BNCC-NEM) a sua lógica interna. Chegou ao resultado de que as medidas de contrarreforma, a partir do agravamento da recessão econômica e do golpe de 2016, são plenamente coerentes com o início de uma nova fase de contrarreforma do Estado brasileiro, de aprofundamento do neoliberalismo mais ortodoxo e do pauperismo. Ratifica-se que uma

mudança radical na formação dos trabalhadores, como a constituição da escola unitária de bases comuns, é incompatível com uma esfera educacional cujos condicionantes e determinantes vão ao encontro de uma ou mais dimensões do processo de empresariamento da educação de novo tipo, condicionado pela lógica do capitalismo dependente.

O trabalho de mestrado de Vinícius de Oliveira Bezerra (2019), intitulado *Empresários e Educação: consentimento e coerção na política educacional do ensino médio*, teve como objeto a REM, com ênfase na atuação de setores do empresariado nacional. O objetivo foi analisar a correlação de forças em disputa no processo de concepção do PL nº 6.840/2013 e na discussão da MP nº 746/2016, com foco na atuação empresarial. A metodologia, de caráter bibliográfico e documental, observa os preceitos do materialismo histórico e dialético. Os resultados mostraram que o contexto de criação do PL nº 6.840/2013 significou a abertura de um novo espaço de disputas pelo ensino médio, no qual, em um primeiro momento, ocorreu a prevalência dos interesses do empresariado. Além disso, o projeto empresarial para o ensino médio retornou, em outras bases, na MP nº 746/2016, que prevaleceu a hegemonia empresarial.

Anderson Pereira Evangelista (2020), em sua dissertação *A política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial*, teve como objetivo analisar a política de Educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial. Utilizou a metodologia de cunho qualitativo, sendo bibliográfica e documental. Chegou ao resultado de que a política que está sendo operada pelo empresariado está decidindo o modelo de educação no Acre. Isso implica o avanço do privado sobre o público, de acordo com a terceira via.

O estudo de Bruno César de Freitas Ferreira (2020), dissertação com o título *O Novo Ensino Médio catarinense segundo a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC)*, teve como objetivo investigar as articulações para a implementação do NEM catarinense, aprovado pela Lei Federal nº 13.415/2017. A metodologia da investigação foi realizada por meio da análise de documentos e bibliografia, com base no materialismo histórico-dialético. Como resultado, foi identificado que a FIESC foi criada para atender os anseios do empresariado industrial de possuir uma representação no estado catarinense, sendo que tais anseios não se restringiam à esfera educação, porém, a pauta da educação já estava presente na origem da FIESC, tanto que logo nos seus primeiros anos foram criados os departamentos regionalizados do Serviço Social da Indústria (SESI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), bem como do Instituto Euvaldo Lodi de Santa Catarina (IEL/SC). O estudo

conclui que o "Movimento Santa Catarina pela Educação" é uma réplica, em Santa Catarina, do "Movimento Todos pela Educação".

Na dissertação de Márcia Fornari (2020), intitulada *A política de financiamento do Banco Mundial para a reforma do ensino médio no Governo Temer*, o objetivo foi analisar as principais medidas adotadas pelo Estado para a implementação da REM, referente às políticas de financiamento que sustentam e justificam tal reforma, adotadas pela Lei nº 13.415/2017. A metodologia caracteriza-se como abordagem qualitativa, bibliográfica e documental. O resultado obtido foi de que as políticas de financiamento da REM – Lei nº 13.415/2017, apresentam-se como um projeto alinhado às recomendações do Banco Mundial e do empresariado brasileiro.

Na dissertação *A influência do empresariado na reforma do ensino médio*, Sérgio Feldmann de Quadros (2020) teve como objetivo investigar a influência do empresariado na REM, publicada pela MP nº 746/2016 e transformada na Lei nº 13.415/2017. A metodologia utilizada foi pesquisa documental e bibliográfica. O autor concluiu que a reforma se caracteriza como uma abertura de mercado e revela um projeto societário neoliberal e a produção de uma subjetividade mercantil.

Na dissertação de Lívia Mourino de Mello (2020), intitulada *Os empresários e as políticas públicas em educação básica no Brasil contemporâneo: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do "Novo Ensino Médio" (2013-2018)*, o objetivo foi investigar os interesses e atuação do empresariado nas políticas públicas educacionais de nível médio no Brasil contemporâneo. Teve como objeto as políticas federais: a Lei nº 13.415/2017, a (contra)Reforma do Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), a Portaria MEC nº 1 .348/2018; assim como a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a Portaria MEC nº 1.210/2018, que juntas conformam o que o MEC tem denominado de "Novo Ensino Médio". A metodologia empregada foi documental e bibliográfica. Teve como resultado que esse consenso foi alcançado por meio de mecanismos de hegemonização de seus interesses nas esferas do Estado Integral, sociedade civil e política, especialmente por meio da estreita relação dos intelectuais que integram a CNI com as instâncias do aparelho estatal brasileiro.

No Grupo 2 – Contexto da Produção de Texto: análise da Lei nº 13.415/2017 e das suas decorrentes implicações, foram agrupadas as pesquisas a seguir descritas.

A tese de doutorado de Shahla Cardoso de Albuquerque (2020), com o título *O empreendedorismo no currículo escolar: tensões e reflexos na sociedade brasileira*

contemporânea. A pesquisa objetivou explicitar e analisar a inserção do empreendedorismo na educação brasileira, considerando tanto o mundo do trabalho, quanto as Políticas Públicas no campo educacional, notadamente no Ensino Médio, em virtude da promulgação da Lei nº 13.415/2017. Teve o materialismo histórico-dialético como método para a realização do estudo que subsidiou a pesquisa bibliográfica e documental. O objetivo foi analisar as características e as mudanças do mundo/mercado de trabalho contemporâneo; compreender como as reformas do mundo do trabalho refletem e impactam nos modos de organização da educação brasileira com seus sentidos e objetivos, bem como a emergência do empreendedorismo nos currículos oficiais da educação básica, em especial no ensino médio; identificar e analisar as políticas públicas que fazem interface com a proposta do empreendedorismo na educação. Como resultado: o currículo escolar, do Ensino Médio, foi o objeto de grandes reformulações, entre as quais se ressalta o adentramento do empreendedorismo como eixo estruturante dos itinerários formativos, deste nível de ensino. As Políticas Públicas contemporâneas propõem a inclusão do empreendedorismo nos currículos escolares, notadamente, no âmbito do Ensino Médio.

A pesquisa de Fábio de Almeida (2018), intitulada *A reforma do ensino médio brasileiro de 2017 nos moldes do sistema neoliberal*, teve como objeto de estudo a reforma do ensino médio brasileiro por meio da Lei nº 13.415/2017. Como metodologia, utilizou a pesquisa bibliográfica e documental. Como resultado, compreendeu a biopolítica como um dispositivo de subjetivação e produtora de novas relações sociais, tendo a REM como base no dispositivo da biopolítica, destinado à formação do homem como capital humano.

Nayara Lança de Andrade (2019), na dissertação *A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?,* promoveu uma análise das concepções de alunos e profissionais de ensino que atuam no ensino médio em escolas públicas e privada, acerca das necessidades de mudanças para a construção de um ensino de qualidade, confortando-as com as propostas da Lei nº 13.415/2017. O objetivo geral do presente estudo foi tecer reflexões acerca das concepções de profissionais da educação e alunos de diferentes instituições educacionais sobre as propostas de mudanças no ensino médio. A metodologia contou com pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, sendo entregues questionários com perguntas fechadas e abertas para 64 alunos e 12 professores. Concluiu que nenhum dos participantes teria participado das consultas públicas, por qualquer meio que seja, para auxiliar na construção das propostas da lei.

A tese de doutorado de João Ferreira de Araújo Júnior (2020), intitulada: *Neoliberalismo e flexibilização do Ensino Médio no Brasil: a mercadorização da educação na*

Lei 13.415/2017, teve por objetivo compreender a REM brasileira, legalizada entre os anos de 2016-2017 e abordada na Lei nº 13.415/2017. Partiu do seguinte questionamento: Qual ou quais características da Lei nº 13.415/2017 permitem compreendê-la como uma legislação de fundamentação neoliberal? A metodologia consistiu em pesquisa documental e bibliográfica, pautada no método do materialismo histórico. Teve como resultado que a Lei nº 13.415/2017 faz parte dos interesses da classe dominante que protagonizou o Golpe de Estado de 2016 no Brasil e promoveu a mercadorização do Ensino Médio, pressupondo uma subjetividade empreendedora alinhada à liberdade mercadológica e de fundamentação neoliberal.

A dissertação de Glauco Henrique Clemente Batista (2020), intitulada *A Tramitação da Medida Provisória nº 746/2016: uma análise do processo legislativo da Reforma do Ensino Médio de 2017*, teve como objeto a REM, definida na MP nº 746/2016, que resultou na Lei nº 13.415/2017. Como objetivo, buscou compreender o processo legislativo de tramitação dessa MP e a trajetória de desenvolvimento do ensino médio e seu contexto no Brasil. A metodologia empregada foi bibliográfica e documental. Concluiu que existe uma relação imbricada entre os governos, o capital e as políticas educacionais no Brasil. Estas últimas são elaboradas a fim de atenderem às demandas e aos interesses que, ao longo dos anos, passaram a ser cada vez mais externos do que internos. Não foi diferente com a REM de 2017, que teve, com seu caráter instrumentalizador, o objetivo de produzir tipos diferenciados e predeterminados de egressos que atendessem às recomendações externas que visam à manutenção do sistema e do *status quo*.

Em *Concepções de formação humana em disputa no século XXI e a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017): ações em desenvolvimento na rede estadual do Rio Grande do Norte (2016-2019)*, dissertação de Elizeu Costacurta Benachio (2020), o objetivo foi analisar como as concepções de formação humana estão sendo desenvolvidas na rede estadual de Educação do Rio Grande do Norte, tendo em vista a implementação da REM (Lei nº 13.415/2017), considerando sua vinculação com a educação profissional técnica de nível médio. A metodologia envolveu uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e exploratória, desenvolvida com base no pensamento histórico-crítico na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Chegou ao resultado de que as ações realizadas e em desenvolvimento pelo Estado, considerando a implementação da reforma, ainda se encontram em processo de planejamento, cujas definições serão formalizadas em 2020, para início efetivo da implementação em 2021. A reforma do EM sinaliza para a precarização do ensino médio e educação profissional.

A dissertação de Paulo Erico Pontes Cardoso (2019), intitulada *Crítica à contrarreforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017)*, teve como objeto de pesquisa a REM. Como objetivo, pretendeu analisar a contrarreforma do ensino médio nos marcos da expansão do empresariamento da educação e da ofensiva do capital. Recorreu ao método científico que explica os fenômenos naturais, ao método materialista dialético, sendo uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental. Obteve o resultado de que, tanto as determinações originais da legislação sancionada quanto as alterações agregadas pelo atual MEC, apontam para a tendência de que a reforma acentue a dualidade histórica do ensino médio e as carências gerais de educação da maioria da população brasileira.

Na pesquisa *Ensino Médio: a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública do Estado do Maranhão*, de David Breno Barros Cardozo (2020), o objetivo foi analisar as perspectivas dos alunos do ensino médio da Rede Pública Estadual do Maranhão no que se refere às perspectivas de continuidade dos estudos ou de inserção no mundo do trabalho. Utilizou como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental. Na pesquisa de campo, foram coletados dados por meio de questionários aplicados aos professores e aos alunos da terceira série do ensino médio de duas escolas da Rede Pública Estadual e, uma entrevista não estruturada com um membro da Secretaria Estadual de Educação. Teve como resultado que o movimento das perspectivas dos alunos está intimamente ligado às suas realidades materiais, uma vez que suas consciências e aspirações são frutos dessa materialidade.

Na dissertação *Educação Integral no Município de Ariquemes: Uma leitura curricular do Programa Escola do Novo Tempo – Ensino Médio em Tempo Integral*, Francisco Roberto da Silva de Carvalho (2018) objetivou compreender o Programa Escola de Novo Tempo de Educação Integral em Rondônia. Teve como metodologia a pesquisa com abordagem qualitativa, contando com 10 participantes, entre gestores e professores. Os procedimentos metodológicos foram bibliográficos, documental e entrevistas semiestruturadas. Já a análise dos dados foi feita por meio de Análise de Conteúdo, de Bardin (2016). O resultado apontou que a falta de recursos e infraestrutura gera inquietações e entraves para o desenvolvimento do programa. Além disso, a formação docente não se adequa à questão da formação integral, há muita dúvida sobre a metodologia. Mas, a questão da interdisciplinaridade e a parte diversificada do currículo podem apontar para uma nova proposta de ensino para a educação integral.

A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016-2018), pesquisa de Francely Priscila Costa e Silva (2019), teve como objetivo principal compreender como se deu

a formulação dessa política, iniciada com o encaminhamento ao Congresso Nacional da MP nº 746/2016, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017. A metodologia consistiu em análise de documentos e pesquisa bibliográfica. Concluiu que se trata de uma reforma fortemente influenciada pelos ditames dos organismos internacionais, em consonância com as demandas do empresariado brasileiro e do grupo conservador que assumiu o governo brasileiro com Michel Temer.

Intitulada *A Articulação de Políticas e Atores para a Implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Mato Grosso,* a dissertação de Nathacha Monteiro Ferreira (2020) tem por objeto de estudo as atuais políticas educacionais dirigidas ao Ensino Médio, com foco na análise da REM e sua implantação no estado do Mato Grosso. Os objetivos foram: compreender as relações federativas e burocráticas que se estabelecem na implementação da REM no estado do Mato Grosso; identificar o papel desempenhado por experiências prévias de mudança na configuração do contexto atual de implementação da reforma do Ensino Médio no estado do Mato Grosso. A metodologia utilizada contou com pesquisa qualitativa, análise de documentos nacionais e estaduais e de entrevistas com atores do alto e do médio escalão da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso (SEE-MT). Chegou ao resultado de que a implementação da REM no estado do Mato Grosso encontra-se em um contexto de implementação experimental. Além de a reforma apresentar um baixo grau de normatização e de indução pelo Governo Federal, o que torna sua proposta mais ambígua, existe no Estado um baixo nível de questionamento sobre a necessidade da reforma.

A dissertação de Kátia de Nazaré Santos Fonsêca (2020), intitulada *Ensino Médio em Tempo Integral: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019)*, sobre a execução da Política Nacional do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), pelo Governo do Estado do Amapá (GEA), teve como objetivos: avaliar o *modus operandi* do GEA na materialização da REM e as intercorrências relacionadas; identificar as providências administrativas, pedagógicas e físico estruturais tomadas pela SEED para a implantação do EMTI; e conferir o grau de relação entre os resultados parciais da execução do EMTI e o planejamento econômico-financeiro da SEED para a expansão da rede de tempo integral. A metodologia, pautada no materialismo histórico-dialético, contou com pesquisa de campo e documental. Como resultados, chegou à conclusão de que a Lei nº 13.415/2017 reconfigurou o EM, sem garantir a qualidade de ensino que esse segmento educacional, dentro do regime de tempo integral, necessita. Assim, o modelo aplicado ao Ensino Médio no Amapá, sem os devidos financiamentos, compromete a execução do Modelo

Pedagógico previsto e dificulta a permanência do alunado na escola. Além disso, o novo modelo de EM impossibilita a Meta 6 do PNE/PEE nos prazos estabelecidos.

Nelson Luiz Gimenes Galvão (2019), em sua dissertação intitulada *O debate sobre a politecnia e a educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC*, teve como objetivo identificar a concepção de educação integral contida na REM e na BNCC, analisar suas relações com as proposições dos escolanovistas e as contribuições da perspectiva histórico-crítica. Utilizou a metodologia pautada na análise documental e bibliográfica das leis. O resultado foi a que proposta de Educação Integral na BNCC trata-se de uma prática de apropriação, pelos representantes dos interesses da burguesia, de conceitos e reivindicações históricas de educadores progressistas e do conjunto da classe trabalhadora, com o objetivo de deturpar as propostas originárias e adequá-las aos interesses do mercado.

A dissertação de José Romero Machado Gontijo (2018), intitulada *Reforma do ensino médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas*, abordou a REM, analisou a estrutura e o funcionamento do Ensino Médio, a partir da nova BNCC. Teve por objetivos elencar aspectos como: as mudanças curriculares; as implicações pedagógicas da reforma; a diluição da Sociologia, Filosofia em outras disciplinas; a problemática das políticas educacionais e a formação do docente. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa descritiva. Concluiu que o Ensino Médio precisa de transformações profundas e estruturais, porém, é necessário um ensino de qualidade referenciado socialmente, profissionais da educação valorizados e escolas dotadas de recursos necessários ao processo de aprendizagem social, cultural e profissional.

Josenilda Rodrigues de Lima (2019), na dissertação *Efeitos de sentido do discurso do/sobre o "novo ensino médio"*, teve como objetivo compreender qual é o Ensino Médio que agora é pressuposto como "velho", investigando a concepção de educação apresentada como "nova". Na metodologia, utilizou a abordagem qualitativa, tendo como principal fonte de coleta de dados a pesquisa documental e bibliográfica. O estudo mostrou que o acesso educacional da classe trabalhadora ocorreu após a institucionalização de um ensino médio dualista: um propedêutico, outro profissionalizante. Verificou que a "reforma" está mais no sentido de "contrarreforma", pois reconfigura as políticas educacionais ao retirar direitos.

Na dissertação de Celoy Aparecida Mascarelo (2019), intitulada *Formação por Competências no Ensino Médio: Desdobramentos para a Organização Escolar*, o objetivo da pesquisa foi analisar as contradições e paradoxos da lógica de formação por competências, como princípio da organização curricular, tomando como referência o ensino médio, em um movimento que pretende ponderar também acerca dos desdobramentos que podem atingir a

cultura e a organização escolar. A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica, de natureza descritiva bibliográfica, com abordagem qualitativa. Como resultado, foi verificado que grande parte das limitações apresentadas pelas formulações do que vem se constituindo como uma Pedagogia das Competências, no sentido de cumprir promessas e objetivos manifestos. A pesquisa também demonstrou que o desafio do desenvolvimento de capacidades humanas amplas exige a superação desse referencial.

Janiara de Lima Medeiros (2020), na dissertação *A Reforma do Ensino Médio: Estudo crítico da Lei nº 13.415/2017*, teve como objetivo analisar os possíveis impactos da Lei nº 13.415/2017 no meio educacional e social brasileiros. Buscou identificar, sob perspectiva metodológica da teoria de Antonio Gramsci, os aspetos que desvelam o tecnicismo. Concluiu que, na atual conjuntura político-educacional, são convenientes reflexões que problematizem o discurso de empreendedorismo nas políticas educacionais do Brasil.

Na tese de Gilberto Nogara Junior (2020), intitulada *A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil*, teve como objetivo principal compreender a racionalidade da REM, identificando os fundamentos das propostas e suas tendências para a formação da juventude. A metodologia utilizada foi baseada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, sendo realizadas observações de campo com acesso aos documentos internos de uma escola em SC, também foram realizadas quatro entrevistas com o corpo docente, totalizando seis professores entrevistados, uma entrevista com o presidente da Associação de Pais e Professores (APP), uma entrevista com a gerente de gestão da educação básica e profissional da Diretoria de Gestão da Rede, da Secretaria de Educação de Santa Catarina (SED/SC), dois questionários respondidos pela Diretora e a Coordenadora Pedagógica da escola e a realização de um grupo focal com 11 estudantes da 2ª série do ensino médio. Chegou à conclusão de que a ampliação da jornada escolar é condição necessária para a flexibilização curricular e o estabelecimento de parcerias, estes três eixos são a tônica de expansão para o capital na área da educação e para a formação da juventude, necessária ao capitalismo no século XXI.

A dissertação de Juliana Duarte de Oliveira (2019), intitulada *A Reforma do Ensino Médio: Mudança para melhor? Análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, teve como objeto a atual reforma do ensino médio – MP nº 746/2016. O objetivo foi estudar os documentos referentes à reforma e à BNCC, homologada em dezembro de 2018, e legislações como Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares Nacionais, além de descrever as principais mudanças que aconteceram

na educação brasileira e no ensino médio, foco também da presente pesquisa. Como metodologia, pautou-se em pesquisa qualitativa, com análise documental, revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Foram ouvidos os professores e gestores sobre a REM, com a utilização de questionários como instrumento de pesquisa. O resultado da pesquisa apontou que não houve melhoras a partir das reformas. Ainda, os professores não apresentavam conhecimento sobre a atual reforma, permitindo afirmar que não existe coerência entre o discurso dos professores e o discurso oficial.

Em *A Cláusula Rebus Sic Stantibus na Educação: a proposta do novo Ensino médio e o prejuízo cultural*, dissertação de Amilcar Douglas Packer (2019), teve como objetivo analisar o prejuízo cultural decorrente do PL nº 6840/2013, que trata da reformulação do ensino médio, juntamente à MP nº 746/2016 que resultou na Lei nº 13.415/2017. Pesquisa documental e bibliográfica. O resultado foi que inseriram mudanças no regime geral atribuído ao ensino, promovendo grande comoção social e perigo de grave dano, estabelecendo novas regras sem o consentimento da sociedade e da classe dos profissionais da educação, prejudicando especialmente os estudantes.

Na dissertação intitulada *A Noção de Trabalho no Ensino Médio Noturno: um estudo dos discursos dos jovens e dos documentos das políticas educacionais*, Adriana Regina Menegatti Perin (2019) realizou pesquisa sobre a noção de trabalho no Ensino Médio Noturno, com o objetivo de compreender especificidades da noção de trabalho no EMN, para refletir acerca de seus princípios no âmbito da educação. A metodologia utilizada envolveu: pesquisa empírica por meio do estudo dos discursos dos jovens que estudam no EMN em Chapecó-SC, pesquisa documental que contou com o estudo dos discursos nos documentos das políticas educacionais nacionais e estaduais, e pesquisa bibliográfica. O resultado foi que, o alunado desconsidera as relações de ensino e de aprendizagem como conhecimentos emancipatórios.

Elcilene Neves de Araujo Ribas (2018), na dissertação intitulada *A Política do MEC para o Ensino Médio em Tempo Integral e a Proposta implantada e implementada pela Secretaria de Estado da Educação em Rondônia: aproximações e distanciamentos*, discorreu sobre Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) implantado por meio da MP nº 746/2016 e regulamentado pela Lei nº 13.415/2017. Teve como objetivo, analisar em que medida a proposta do EMTI apresentada pelo MEC aproxima-se e distancia-se da proposta que está sendo desenvolvida em cinco Escolas de EMTI no estado de Rondônia. O estudo foi realizado com pesquisa de caráter descritivo-documental, de abordagem quantitativa e qualitativa, contando com pesquisa empírica e aplicação de questionários abertos a dois grupos de sujeitos

participantes. Os resultados da pesquisa foi que o estado de Rondônia se aproximou da proposta apresentada pelo MEC nos aspectos legal, administrativo, pedagógico e financeiro. Por meio da pesquisa empírica, foi verificado que houve aproximação entre a proposta do MEC e da Seduc nas categorias: Avaliação do Programa, Proposta Pedagógica da Escola do Novo Tempo, Contribuição para o EMTI e Desafios na implantação do EMTI, nos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro. Houve distanciamento em relação às categorias de Avaliação do Programa e Dificuldades na implantação da escola de EMTI - Novo Tempo.

A dissertação *A Reforma do Ensino Médio: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat, da cidade do Rio Grande, RS*, de Lurvin Gabriela Tercero Reyes (2019), teve como objetivo discutir as mudanças mais significativas que têm acontecido com o Ensino Médio em face das alterações da Lei nº 13.415/2017; e analisar os aspectos dos arranjos curriculares para o Ensino Médio, educação técnica e formação docente e parcerias com o setor privado. A abordagem metodológica, no campo empírico, focou em quatro aspectos: os principais meios de comunicação pelos quais os estudantes tomaram conhecimento da reforma, analisando sua influência na percepção sobre as mudanças; as mudanças no currículo; as condições da estrutura física e organizativa da escola que propiciam ou não a reforma; e a possibilidade da reforma de preparar melhor para o ingresso na universidade ou para o trabalho. Para tanto, foram realizados grupos focais e aplicados questionários com 61 estudantes secundaristas. Obteve como resultado: nas falas dos estudantes, foi identificado que há uma associação da retirada de disciplinas como filosofia e história, com as intenções do Estado de controle sobre a população. Ainda, em relação à implementação da reforma, os estudantes acreditam que os recursos públicos destinados ao ensino são insuficientes para garantir a ampliação da jornada escolar e o atendimento em itinerários formativos. A dualidade de ensino traz a profissionalização compulsória e a diminuição das possibilidades de ingresso no Ensino Superior.

Geisa Ferreira dos Santos (2019), em sua dissertação intitulada *A contrarreforma do ensino médio no contexto do estado brasileiro neoliberal*, teve como objetivo analisar os pressupostos políticos e econômicos da contrarreforma do ensino médio do ano de 2017, no que refere à formação do trabalhador. Utilizou o método materialista histórico-dialético, sendo uma pesquisa documental. Os resultados apontaram que a contrarreforma do ensino médio de 2017 visa uma adaptação do trabalhador ao modelo de acumulação flexível do capital, para isso, limitará ainda mais a formação dos sujeitos dependentes do sistema público de ensino, impondo uma redução no currículo por intermédio dos chamados itinerários formativos,

focados em uma formação fragmentada, com base no comportamento esperado para trabalhadores por meio de competências, habilidades e flexibilização.

Na dissertação de James Pereira Ruiz Sanches Santos (2018), intitulada *Políticas Curriculares para o Ensino Médio: confrontando perspectivas*, a metodologia foi pautada em pesquisa bibliográfica, análise documental e estudo de caso qualitativo desenvolvido em uma escola pública estadual no município de São Bernardo do Campo (SP). Com o objetivo de verificar as perspectivas que os jovens têm acerca da formação a que estão submetidos durante o ensino médio, bem como identificar suas demandas e anseios quanto ao futuro. O resultado revelou que a juventude brasileira plural, tanto em termos de características sociais e culturais quanto nas demandas relacionadas à escola e ao ensino, muitas delas já indicadas nas DCNEM de 1998, o que denota a não realização das determinações legais no âmbito escolar (ou uma possível internalização de um discurso amplamente disseminado sobre o que seria uma educação de qualidade sob o paradigma destas diretrizes).

A tese de Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos (2018), intitulada *Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso*, estudou sobre a Portaria MEC nº 1.145/2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, pela MP nº 746 e pela Lei nº 13.415/2017. Teve como objetivos: analisar a Educação em Tempo Integral de uma escola pública de ensino médio em Goiás; desenvolver estudos sobre a concepção de educação integral, revisitando a história da educação brasileira; analisar a educação integral na escola em tempo integral de ensino médio público de Goiás; compreender a gestão democrática como uma condição de implementação da escola de tempo integral. Teve como metodologia, pautado no materialismo histórico-dialético, pesquisa documental, bibliográfica e estudo de caso. Chegou ao resultado de que as condições de implantação da ETI não têm de fato alcançado os índices necessários para uma educação integral do sujeito. O EM pós-LDB de 1996, passa a ser legalmente uma competência dos Estados e necessita de uma reformulação, seja com relação à ampliação do acesso para cumprir a determinação constitucional, quanto à obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 15 aos 17 anos, seja quanto ao cumprimento das metas do PNE (2014-2024), que determinam a universalização para essa faixa etária em 85% até 2024.

Cristiane Akemi Sato (2019), em sua dissertação intitulada *Gestão Escolar em duas Escolas de Ensino Médio - DF: o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral*, teve como objetivo desvelar o processo de formulação da Lei nº 13.415/2017 e a implementação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). A metodologia

de natureza exploratória e de abordagem qualitativa foi organizada em etapas de revisão bibliográfica, levantamento de documentos e análise de dados no campo empírico. Como resultado, observou que os diretores escolares tiveram uma intensificação no seu trabalho e em suas atribuições, ao mesmo tempo; nas entrevistas, manifestaram que o programa traz benefícios, mas confundem a função da escola, destacando, sobretudo, o papel de proteção e assistencialismo para os alunos.

Na dissertação intitulada *A concepção de trabalho e formação na Reforma do Ensino Médio de 2017*, Afonso Reno Castro da Silva (2019) teve como objetivo analisar os fundamentos econômicos, políticos e educacionais da REM de 2017. Como metodologia, foi utilizado o pressuposto do materialismo histórico, para a pesquisa documental e bibliográfica. Chegou ao resultado de que a lei expressa uma concepção de trabalho e formação que não é original desta normativa, mas tem relação com as políticas destinadas à educação profissional e tecnológica, voltadas ao trabalho e à formação escolar, que se insere no regime de acumulação flexível. Mediante análise documental, evidenciou que a ideia sobre aprendizagem flexível e empreendedorismo são categorias de ideologias orgânicas que atendem às necessidades de reprodução do capital.

Na dissertação de Geise Mara Souza da Silva (2018), intitulada *Ensino Médio no Papel: educação, juventude e políticas educacionais*, a pesquisa teve como objetivo principal identificar e analisar a concepção de juventude apresentada nos documentos oficiais para o ensino médio. Foi realizada análise com base nas DCNEM, o PNE (2014-2024), e a Lei nº 13.415/2017. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, bibliográfica e documental. Encontrou como resultado que somente as DCNEM trazem a concepção de juventude. Já os documentos como PNE e REM não deixam explícita a sua concepção, tendo uma perspectiva funcionalista dos educandos como seres que apenas se preparam para o futuro, mas sem perspectiva de vida ou interesses juvenis.

Guilherme Alves da Silva (2017), em sua dissertação intitulada *A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?*, teve como objeto de pesquisa a proposta de integração do ensino médio à educação profissional, que foi iniciada em 2016 com a MP nº 746 e implementada em 2017. O objetivo foi compreender em que medida essa (contra)reforma, proposta pelo ensino médio integrado à formação profissional, impede e/ou opõe-se à formação do homem omnilateral. A metodologia utilizada foi pautada em pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados apontam que a estrutura na qual o sistema educacional brasileiro viabiliza os meios de

efetivação de uma integração do ensino geral com o profissional. Ainda, a política de educação nacional sempre se resguarda em reformas para desenvolver ou retroagir o sistema educacional.

No estudo intitulado *A filosofia negada no ensino médio brasileiro: as implicações da Lei nº 13.415/17 às futuras gerações*, Roberto Ribeiro da Silva (2019) abordou o tema Ensino da Filosofia, baseado na análise das intermitências históricas dos conteúdos filosóficos no ensino médio brasileiro e as implicações da Lei nº 13.415/2017. Teve como objetivo: investigar em que medida a não obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio brasileiro, como componente curricular, pode representar a negação de conteúdos de profunda relevância à formação para a cidadania e, consequentemente, emancipação e autonomia dos jovens escolarizados. Como metodologia, utilizou análise bibliográfica das principais obras de Arendt. Como resultado, concluiu que a atual reforma educacional reedita a história de intermitência no Ensino da Filosofia na educação brasileira, comprometendo a formação cidadã dos jovens escolarizados.

A dissertação de Renan dos Santos Sperandio (2019), intitulada *Processo de institucionalização da Reforma do Ensino Médio: análise das disputas envolvidas na configuração final da Lei nº 13.415/2017 no Congresso Nacional*, teve como objetivo analisar o papel dos principais sujeitos, discursos e interesses que participaram da elaboração e aprovação da REM, originada na MP nº 746/2016, e definida na Lei nº 13.415/2017, durante o governo Temer. A metodologia utilizada foi a investigação de base documental, e contou com análise de discursos pautados no materialismo histórico. Como resultado, considerou que a REM representa retrocesso no cumprimento do PNE e possibilita o aprofundamento da dualidade estrutural, na medida em que não assegura melhores condições de ensino e aprendizagem na modalidade presencial nas escolas públicas, nesta etapa da educação básica, e permite a flexibilização e fragmentação curricular, distanciando ainda mais os tipos de oferta de ensino médio para os jovens brasileiros.

Na dissertação intitulada *Afetividade e a escolha profissional no Ensino Médio*, Kalyne Jeuken Teixeira (2021), pesquisou sobre a escolha profissional no Ensino Médio, com o objetivo de investigar os indícios relacionados ao que afeta os alunos da 3ª série do EM em seus processos de escolha profissional. A metodologia utilizada foi a pesquisa empírica, com aplicação de questionário com alunos matriculados na 3ª série do EM, em 10 escolas localizadas em quatro cidades da Região Metropolitana de Campinas (SP), para a análise, contou com a pesquisa bibliográfica e documental. Concluiu que os professores afetam essa decisão em vários âmbitos: no campo do conhecimento, ou seja, as relações com as disciplinas que podem promover a aproximação ou o afastamento do aluno com o objeto de conhecimento; na

promoção do autoconhecimento de cada estudante, contribuindo para a compreensão de desejos e afinidades; e no campo do apoio e encorajamento, fortalecendo a escolha. A família também afeta no âmbito do apoio e incentivo. Além disso, as expectativas e as relações que os familiares estabelecem com as suas profissões afetam as elaborações feitas pelos adolescentes a respeito das possibilidades de escolha.

Na dissertação intitulada *Da disseminação e discussão sobre a reforma no ensino médio do Brasil nos espaços escolares*, Fernanda Siquini Valenciano (2019) objetivou averiguar se ocorreram e como ocorreram as comunicações dentro dos espaços escolares, a respeito da REM do Brasil, no que se refere à Lei nº 13.415/2017. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica, análise documental, numa abordagem quanti/qualitativa, com aplicação de questionário para alunos e professores, entrevista semiestruturada para coordenadores e diretores. Como resultado, averiguou que ficou evidente que não houve nem disseminação e nem discussão sobre as propostas da Lei nº 13.415/2017, o pouco de conhecimento adquirido sobre o assunto se deu por meio de conversas informais.

Camila de Mattos Lins Vaz (2020), em sua dissertação intitulada *Educação integral e(m) tempo integral: o que ocorre no novo ensino médio, após a Lei nº 13.415/2017?*, buscou descrever e discutir o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), na atual REM, via Lei nº 13.415/2017. A metodologia utilizada envolveu a revisão de literatura seguida de pesquisa documental (legislação) e análise dos estudos acadêmicos. Os objetivos foram: descrever e caracterizar, com base em bibliografia pertinente, o "Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral", na atual REM, via Lei nº 13.415/2017. O resultado foi que, apesar da REM discursivamente se apresentar como inovadora solução político-educacional, por meio da Lei nº 13.415/2017, ela foi banhada de ações reificadas de continuidade do dualismo educacional na formação dos jovens brasileiros, sendo uma para os mais ricos e outra para os mais pobres.

A dissertação de Amanda Tavares Venturoso (2021), intitulada *Política e ensino médio: perspectivas de estudantes do município de Campinas*, teve como objetivo geral compreender quais são as perspectivas de política de estudantes de Ensino Médio do município de Campinas. Como metodologia, utilizou como referencial teórico o filósofo Friedrich Nietzsche (1844-1900), com pesquisa bibliográfica e empírica. O estudo objetivou conceituar política tendo como referencial a perspectiva de Nietzsche e analisar o conceito de perspectivismo; bem como analisar e categorizar os resultados das perspectivas de estudantes e professores de EM, a fim de circunscrever de que modo os estudantes pensam a política, respondendo ao problema da

investigação. Como resultado, concluiu que os estudantes apresentaram conhecimento sobre política, evidenciando preocupação com a corrupção, a desigualdade social, com o saneamento básico e até mesmo com o grêmio estudantil.

Vinicius Renan Rigolin de Vicente (2019), em sua dissertação *Políticas Educacionais para o Ensino Médio: as implicações da Lei nº 13.415/2017*, teve como objetivo analisar a REM. Como metodologia, priorizou a pesquisa qualitativa, investigação teórica e documental sobre a história do ensino médio nos documentos norteadores da educação nacional, bem como a influência dos Organismos Internacionais no desenvolvimento da política. Obteve como resultado que a política educacional para o EM teve como base a formação de indivíduos com competências mínimas para atuar no mercado de trabalho conforme a demanda. Constatou, ainda, uma série de retrocessos, entre eles a precarização da profissão docente, com a legalização do notório saber e a configuração do novo currículo, organizado em itinerários formativos.

Na tese de Valdoir Pedro Wathier (2019), intitulada *Reforma do Ensino Médio: Vamos pensar uma educação ecossistêmica?,* sobre Política de Fomento a Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, criada pela MP nº 746/2016, teve como objetivo identificar as possibilidades para que seja pensada uma aproximação à educação ecossistêmica, norteada pelo tripé indivíduo-sociedade-natureza. A abordagem metodológica procedeu-se com análise documental dos textos da política, levantamento junto às escolas estaduais, participantes ou não da Política, e estudo de caso em escola do DF selecionada para análise. Como resultado, verificou que, ao defender a flexibilidade e em decorrência dos desencontros dos tempos de aprovação dos documentos, criou-se espaço para a auto-organização de políticas locais que se aproximem da abordagem ecossistêmica e servem de indício para a construção de novas vias para a educação e para a sociedade. Porém, os recursos financeiros foram alocados inexplicavelmente em valores superiores às metas e não chegaram à escola estudada.

Por fim, no Grupo 3 – Contexto da Prática – iniciativa e ações para implantação e implementação da Reforma do Ensino Médio, estão agrupadas as pesquisas sobre a materialização da REM. É neste contexto da prática que se pretende avançar os estudos.

Na dissertação de Angela Both Chagas (2019), intitulada *Os primeiros passos para a implementação da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual do RS: Projetos em disputa,* a pesquisa teve por objetivo debruçar sobre as discussões e as regulamentações para a implantação da REM na rede estadual do Rio Grande do Sul. Na metodologia, foi utilizada a abordagem quanti-qualitativa para a análise dos dados do Censo Escolar (2017), também contou com

pesquisa documental. Chegou ao resultado de que houve um alinhamento entre o MEC e a Seduc, que é fortemente ligada ao projeto hegemônico no campo econômico. As redes não serão obrigadas a ofertar os cinco itinerários formativos, e o texto da lei induz ao estreitamento curricular, a flexibilização das áreas e disciplinas. Além disso, a regulamentação da lei tem um alinhamento econômico, que pode ser observado a partir dos modelos de competências das Diretrizes Curriculares da década de 1990.

Alice Raquel Maia Negrão (2020), na dissertação intitulada *A Regulamentação e as Primeiras Ações de Implementação da Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 no Estado do Pará*, propõe uma pesquisa sobre a regulamentação e as primeiras ações da REM no estado do Pará, pela Lei nº 13.415/2017. Teve como objetivo analisar o conteúdo que subsidiou a regulamentação e as primeiras ações de implementação da REM no estado do Pará, do período de 2016 a 2019. A metodologia foi a abordagem crítico-descritiva, com pesquisa documental e bibliográfica. Como resultado, foi revelado que a regulamentação para a REM, no Pará, alinhou-se ao que prevê a Lei nº 13.415/2017, de modo a reproduzir as suas implicações e contradições por meio das limitadas normatizações estabelecidas pelo Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará, publicado em 2018, além das primeiras ações de implementação realizadas no período de 2016 e 2019, as quais reforçaram as políticas de ajustes fiscais e de contenção de recursos às unidades escolares, por meio do repasse a empresas privadas como o Cenpec.

Em sua dissertação intitulada *Programa de fomento à educação integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do Município de Santarém-PA*, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Souza (2019) teve como objetivo analisar a implantação do Programa de Fomento à Educação Integral como política pública de ensino médio integral (EMI), no contexto da REM, a partir da Lei nº 13.415/2017, na rede pública estadual do munícipio de Santarém-PA. Os procedimentos metodológicos adotados foram: revisão bibliográfica, análise documental e estudo de caso. Concluiu que falta maior compreensão do programa, uma vez que as políticas públicas implementadas necessitam de estudo e acompanhamento permanente por parte de todos os envolvidos no processo de implantação e que a proposta para a rede estadual de ensino não contempla os anseios e as necessidades das escolas e dos alunos.

Na tese intitulada *Desafios e possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS*, Liane Nair Murch (2021) discute a materialização da REM no município de Santa Maria/RS, com o objetivo compreender os movimentos realizados pelas escolas públicas no processo de implementação do Novo Ensino Médio. Adotou como procedimentos metodológicos o interacionismo simbólico, com aplicação

de questionário e realização de entrevistas com professores e coordenadores. Chegou à conclusão de que, para as mudanças estruturais como apresentadas na REM, é necessário tempo para os professores aperfeiçoaram e moldarem-se às mudanças. Assim, é necessária a atribuição de mudanças aos professores, sendo eles os protagonistas de propostas para as reformulações da educação.

Na dissertação *Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: materialização da Lei nº 13.415/2017 nas Escolas-Piloto do Município de Dourados-MS*, Maria de Lourdes Ferreira de Macedo Lopes (2021) teve como objetivo analisar a REM por meio da materialização da Lei nº 13.415/2017, em duas escolas-piloto de Dourados, entre os anos de 2017 e 2020. Utilizou como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, com análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas com agentes responsáveis pela implementação da REM no Estado em nível local. Como resultado, constatou que, nas escolas-piloto A e B, a reforma não se materializou completamente no tempo desta investigação com os itinerários formativos. Entre as ações da materialização da REM nas escolas investigadas o estudo destacou: a ampliação da carga horária para mil horas anuais, com um sexto tempo; a introdução de disciplinas da parte diversificada como projeto de vida e a operacionalização de aulas não presenciais. Verificou, ainda, desinformação sobre a REM por parte dos implementadores.

Ademais, ficou evidente a inexistência de trabalhos abordando especificamente a temática do Itinerário de Formação Técnica e Profissional, mesmo no estado de São Paulo, que esteve na vanguarda da REM, o que justifica a importância e relevância de se realizar a pesquisa ora proposta, marcando o ineditismo do trabalho e sua possível contribuição para o avanço do conhecimento no campo de estudos concernente.

2.3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – ARTIGOS (PLATAFORMAS: CAPES E SCIELO)

Adentrar a discussão acerca da produção acadêmica sobre a REM a partir da Lei nº 13.415/2017, implicou a realização de um levantamento de trabalhos articulados a cursos de pós-graduação e organismos de pesquisa. A tipologia do material envolveu artigos de periódicos. Assim, a pesquisa de cunho bibliográfico foi realizada em dois bancos de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações CAPES e *Scientific Electronic Library Online*

(*SciELO*), utilizando quatro descritores: Novo Ensino Médio; Reforma do Ensino Médio; MP nº 746/2016 e Lei nº 13.415/2017.

No portal CAPES, foram obtidos os seguintes dados apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 - Distribuição do levantamento de artigos no portal CAPES

Base de dados	**Descritores**	**Artigos levantados**	**Artigos considerados**
CAPES	Novo Ensino Médio	1.120	15
	Reforma do Ensino Médio	940	13
	MP nº 746/2016	64	5
	Lei nº 13415/2017	22	3
Total		2.146	36

Fonte: A autora, com base no levantamento realizado.

Observa-se, segundo a Tabela 8, que o descritor Novo Ensino Médio apresentou o maior número nos resultados, com 1.120 produções, sendo possível selecionar 15 produções com temática similar ao objeto desta pesquisa. A maioria dos artigos referiam-se a áreas específicas – educação física, história, geografia, entre outras –, optou-se, desse modo, pelos trabalhos que tratam mais especificamente da implementação da Lei nº 13.415/2017. O descritor Reforma do Ensino Médio apresentou um número expressivo, foram 940 artigos, dos quais 13 foram selecionados. Já o descritor MP nº 746/2016 apresentou apenas 64 produções, sendo possível selecionar 5 trabalhos. Por fim, o descritor Lei nº 13.415/2017 apresentou o menor número na busca, um total de 22 trabalhos, ao qual foi possível considerar 3 artigos científicos.

O número elevado nos descritores Novo Ensino Médio e Reforma do Ensino Médio, deve-se aos vocábulos “novo” e “reforma”. Percebeu-se que, ao realizar o levantamento, a base de dados CAPES apresentou diversas pesquisas que compõem, em seus títulos, tais palavras.

Na base *Scientific Electronic Library Online* (*SciELO*), foram encontrados os seguintes dados, também com o grande tema, como mostra a Tabela 9.

Tabela 9 - Distribuição do levantamento de artigos no portal *SciELO*

Base de dados	**Descritores**	**Artigos levantados**	**Artigos considerados**
SciELO	Reforma do Ensino Médio	29	9
	Novo Ensino Médio	20	3

	Lei nº 13.415/2017	-	-
	MP nº 746/2016	-	-
Total		49	12

Fonte: A autora, com base no levantamento realizado.

Como indicado na Tabela 9, referente à base de dados *SciELO*, o descritor Reforma do Ensino Médio apresentou o maior número de resultados, com 29 artigos, sendo possível selecionar 9; o descritor Novo Ensino Médio apresentou 20 artigos, dos quais 3 foram selecionados; já os descritores MP nº 746/2016 e Lei nº 13.415/2017 não apresentaram resultados.

Notou-se que, assim como no portal CAPES, os resultados da busca referiam-se a pesquisas em educação que continham em seus títulos os vocábulos: reforma e novo. Além disso, havia pesquisas sobre a Reforma do Ensino Médio, referentes a áreas específicas, como: educação física, matemática etc. Considerou-se os artigos que tratam da análise no contexto da implantação e implementação da lei, ou seja, que possuem maior similaridade com o objeto desta pesquisa.

A Tabela 10 apresentado o resultado total das duas bases de dados consultadas, CAPES e *SciELO.*

Tabela 10 - Distribuição do resultado da busca dos artigos nas bases de dados CAPES e *SciELO*

	Tabela 1 - CAPES	**Tabela 2 - *SciELO***	**Total**
Total	2.146	49	2.195
Selecionadas	41	12	53

Fonte: A autora, com base no levantamento realizado.

Observa-se, por meio dos dados apresentados na Tabela 10, que o portal de periódicos CAPES apresentou maior número de artigos em relação ao portal *SciELO.* A pesquisa no portal CAPES, com os descritores Reforma do Ensino Médio, Novo Ensino Médio, MP nº 746/2016, Lei nº 13.415/2017, resultou em 2.146 artigos, sendo possível selecionar 41 artigos. O portal *SciELO*, por sua vez, apresentou 49 resultados, sendo selecionados 12 artigos. Totalizando 53 trabalhos que possuem aproximação de estudo com o qual se pretende realizar.

Para a seleção dos 53 artigos, realizou-se inicialmente a leitura do título e resumo. Buscou-se selecionar o maior número possível de artigos relacionados ao objeto desta pesquisa – Reforma do Ensino Médio –, entretanto, observa-se que ainda são escassas as pesquisas sobre

a materialização da Lei nº 13.415/2017, a maioria dos trabalhos que foram considerados refere-se a análises do texto da lei.

A exclusão de trabalhos da amostra se deu em razão de:

- o artigo não tratar da Reforma do Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017;
- o tema da REM estar direcionado a áreas de saberes específicos;
- não ter sido possível o acesso ao texto integral pela via digital.

O Quadro 4, a seguir, apresenta os artigos selecionados com o título, autor, ano de publicação, o periódico que publicou o artigo e qual a região pertence a publicação.

Quadro 4 - Distribuição dos artigos considerados na pesquisa

Título	Autor	Ano	Revista	Região
Medida provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016	Ramos, M. N; Frigotto, G.	2016	HISTEDBR	Sudeste
Por que a urgência da reforma do ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)	Motta, V. C. da; Frigotto, G.	2017	Educ. Soc.	Sudeste
Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do Regime de Acumulação Flexível	Kuenzer, A. Z.	2017	Educ. Soc.	Sudeste
Ensino médio: atalho para o passado	Cunha, L. A.	2017	Educ. Soc.	Sudeste
Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia	Ferreti, C. J.; Silva, M. R.	2017	Educ. Soc.	Sudeste
A Reforma do Ensino Médio e as desigualdades no Brasil	Barcellos, M. E.	2017	RBEPT	Nordeste
A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso	Ferreira, E. B.	2017	Educ. Soc.	Sudeste
Ressignificações das Políticas Educacionais no Estado Capitalista: ensino médio e educação profissional	Lima, E. R. S.	2017	Revista Labor	Nordeste
"Novo ensino médio: quem conhece aprova!" Aprova?	Corrêa, S. S; Garcia, S. R.O.	2018	RIAEE	Sudeste
A Reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil	Lima, M.; Maciel, S. L.	2018	Revista Brasileira de Educação	Sudeste
Reforma do Ensino Médio: uma perspectiva de educação integral	Miranda M. dos A. de; Rech, M. E. B.	2018	Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión	

A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres	Araújo, R. M. L.	2018	Holos	Nordeste
O que os jovens podem esperar da Reforma do Ensino Médio brasileiro?	Leão, G.	2018	EDUR • Educação em Revista	Sudeste
O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio	Ferreira, R. A; Ramos, L. O. L	2018	Ensaio: aval. pol. públ. Educ	Sudeste
A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional	Ferreti, C. J.	2018	Holos	Nordeste
A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei nº 13.415/2017 – adaptação ou resistência?	Ciavatta, M.	2018	Holos	Nordeste
A contrarreforma do ensino médio e os rumos da educação profissional no Brasil	Santos, S. R. dos; Azevedo, M. A.	2018	Revista Labor	Nordeste
Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017	Costa, M. A.; Coutinho, E. H. L.	2018	Educação & Realidade	Sul
O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho	Costa, G. L. M.	2018	EccoS – Rev. Cient	Sudeste
Desventuras da educação brasileira e as 'reformas' atuais: educar para a produtividade do trabalho	Andrade, M. A. P. de; Gawryszewsk, B.	2018	EccoS	Sudeste
O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo	Barbosa, C. S.	2019	Revista multidisciplinar de ensino	Sudeste
Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017	Corti, A. P.	2019	Educação em Revista	Sudeste
O ensino médio brasileiro e a lei nº 13.415/2017, em tempos de neoliberalismo: formação para emancipação ou formação para o mercado?	Santos, D. P.; Carvalho, E. S.; Oliveira, E. N. de.	2019	Revista multidisciplinar de ensino	Sudeste
Uma avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE	Maciel, C. S.; Santos, F. S.	2019	Educação e Realidade	Sudeste
Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da Reforma do Ensino Médio	Ferreti, C. J; Silva, M. R. da	2019	Trabalho Necessário	Sudeste
Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a Reforma do Ensino Médio	Carvalho, F. O.	2019	RIAEE	Sudeste
Qualificação profissional e as políticas educacionais para a juventude no Brasil	Lira, J. de S.; Santos, S. C. M. dos	2019	Revista de Educação PUC	Sudeste
A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais	Ferreira, E. B; Fonseca, M; Scaff, E. A. S.	2019	RIAEE	Sudeste
Educação™: discussões sobre o "Novo Ensino Médio" do Brasil	Ferreira, L. C.	2019	REPOD	Sudeste
Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional	Costa, M. de O; Silva, L. A. da.	2019	Revista Brasileira de Educação	

A BNCC do ensino médio no contexto da Lei nº 13.415/2017: desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas	Pestana, G. de J; Lima, Â. M. de S.	2019	Semina: Ciências Sociais e humanas	Sul
A tríade da Reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM	Koepsel, E. C. N; Garcia, S. R. de O; Czernisz, E. C. da S.	2020	Educação em Revista	Sudeste
A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio	Hernandes, P. R.	2020	Ensaio: aval. pol. públ. Educ	Sudeste
Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): retrocesso no ensino médio propedêutico e técnico-profissionalizante	Carneiro, I. C.	2020	RBEPT	Nordeste
Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política	Silva, F. L. G. R. da; Possamai, T.; Martini, T. A.	2020	Práxis Educativa	Sul
Reformismo e educação: a escalada ultraliberal brasileira e suas repercussões educativas	SILVA, V. L.	2020	Trabalho Necessário	Sudeste
O Ensino Médio no Brasil: quais possíveis rumos?	Mendonça, S.; Fialho, W. C. G.	2020	REV. EDUC. PUC/Campinas	Sudeste
A Reforma do Ensino Médio em questão: entre falácias e desafios	Furtado, J. H. L.	2020	Revista multidisciplinar de ensino	Sudeste
Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes	Andrade, M. C P.; Motta, V. C. da.	2020	Revista HISTEDBR	Sudeste
Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações	Mendonça, S; Fialho, W. C. G.	2020	Revista de Educação PUC	Sudeste
Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017: percepção de estudantes secundaristas	Reyes, L. G. T.; Gonçalves, S. da R. V.	2020	Revista de Educação PUC	Sudeste
Inovação curricular no ensino médio: das experiências exitosas às duvidosas propostas de mudança	Vieira, L.; Ricci, M.; Corrêa, S. S.; Fagionato, Y. F. C. de O.	2020	RIAEE	Sudeste
Netnografia da reforma curricular do ensino médio brasileiro	Nazaro, M. E.; Santos, W. dos S.; Neto, A. F.	2021	Revista Brasileira de Educação	
O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital	Quadros, S. F. de; Krawczyk, N.	2021	Revista HISTEDBR	Sudeste
O Novo Ensino Médio: a escuta dos educandos no estado do Amazonas	Lacerda Jr, J. C.	2021	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	Sul
Reformas, docência e violência curricular: uma análise a Partir do "Novo Ensino Médio"	Silveira, É. da S.; Silva, M. R.; Oliveira, F. L. B. de.	2021	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Sudeste
Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil	Lotta, G. S.; Bauer, M.; Jobim, R.; Merchán, C. R.	2021	Revista de Administração Pública	Sudeste

Organizações Docentes na Reforma do Ensino Médio: Análise do posicionamento da Anfope e da CNTE	Barbosa, C. S.	2021	Reflexão e Ação	Sudeste
A implementação do Novo Ensino Médio nos estados das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem	Cassio, F.; Goulart, D. C.	2022	Retratos da Escola	
Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro possibilidades e limites	Ferretti, C. J.	2022	RBEPT	Nordeste
A reforma do ensino médio: do projeto de Lei nº 6.840/2013 à Lei nº 13.415/2017	Bueno, A. B.	2022	Trabalho Necessário	Sudeste
"Mudar para que tudo fique como está": a Reforma do Ensino Médio e o aprofundamento da dependência educacional no Brasil	Castro, M. R.; Oliveira, I. F. de	2022	Germinal	Nordeste
Profissionalização e a Reforma do Ensino Médio: dispositivos institucionais na política pública paulista	Batista, S. S. dos S.; Pereira, D. C.; Abreu, C. B. de M.; Pessoa, M. R. da S.	2022	Retratos da Escola	

Fonte: A autora, com base no levantamento realizado.

Como descrito no Quadro 4, entre os periódicos que dispõem de artigos referentes à discussão da Reforma do Ensino Médio, verificou-se que 4 contêm a maior parte das publicações encontradas: 5 artigos foram publicados em *Educação e Sociedade*, 5 na *RIAEE*, e 4 na *Revista de Educação PUC*, totalizando **14** artigos. Outras revistas como: *HISTEDBR*, *Revista Multidisciplinar de Ensino*, *Revista Brasileira de Educação*, *Holos* e *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, possuem 3 trabalhos cada, somando **13** trabalhos. Já as revistas *Labor*, *EccoS*, *Educação e Realidade*, *Trabalho Necessário*, *Ensaio Revista de Administração Pública* e *Retratos da Escola*, foram 2 artigos de cada, também contabilizando **14** artigos. Os outros **11** artigos estão distribuídos um em cada periódico.

A justificativa da escolha a partir de 2016 deve-se ao fato de a atual reforma ter sido colocada em debate por intermédio da MP nº 746, em meados do ano de 2016, significando que, em termos de estrutura do ensino, tal medida apontaria para uma nova organização das escolas, a fim de adaptarem seus currículos e espaços. Então, como recorte temporal, adotou-se o período de 2016 a 2021, excluindo os estudos que abordaram o Ensino Médio Inovador, o foco é a Reforma do Ensino Médio regulamentada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), e que ainda se encontra em andamento. A Tabela 11 traz a distribuição dos artigos segundo o ano de publicação.

Tabela 11 - Distribuição dos artigos analisados na pesquisa segundo o ano de publicação

Ano	Quantidade de artigos
2016	1
2017	7
2018	12
2019	11
2020	11
2021	6
2022	5
Total	53

Fonte: A autora, com base no levantamento realizado.

Observa-se, na Tabela 11, que no ano de 2016 somente 1 artigo tratava e analisava a MP nº 746. Nos anos seguintes foi crescente o número de publicações, assim, do ano de 2017 foi possível selecionar 7 artigos, de 2018 foram 12 trabalhos, de 2019 foram escolhidos 11, do ano seguinte, 2020, foram 11 produções, referente a 2021 foram 6 artigos e, por fim, de 2022 foi possível selecionar 5 artigos.

Cabe acrescentar, como demonstram os dados da Tabela 12, que as pesquisas também foram desenvolvidas sobretudo na região Sudeste, com 35 produções; seguida da região Nordeste, com 9 artigos; na região Sul foram 4 produções selecionadas; e as regiões Norte e Centro Oeste não apresentaram resultados.

Tabela 12 - Região das publicações

Região	Quantidade de artigos	Porcentagem
Sudeste	35	66, 03%
Nordeste	9	17%
Sul	4	7,54%
Norte	-	-
Centro oeste	-	-
Total	53	100%

Fonte: A autora, com base no levantamento realizado.

Observa-se, pela Tabela 12, que a maior concentração dos artigos selecionados se encontra na região Sudeste, com 66,03% dos artigos que tratam da REM. Em seguida, a região Nordeste representa 17% dos trabalhos. Já a região Sul contabiliza 7,54% dos artigos, e, as

revistas de nível nacional (*ANPED* e *CNE – Retratos da Escola*) representam 9,43% dos artigos selecionados.

A Tabela 13 apresenta a distribuição dos artigos de acordo com os contextos do Ciclo de Políticas.

Tabela 13 - Distribuição nos contextos do Ciclo de Políticas

Contextos	**Número de artigos selecionados**
Contexto de Influência	3
Contexto Produção de Texto	5
Contexto de Implantação	44
Contexto de Prática	1
Total	53

Fonte: A autora, com base no levantamento realizado.

Como mostra a Tabela 13, os artigos publicados têm enfatizado a análise do texto da Lei nº 13.415/2017, os aspectos históricos e realizam, assim, uma problematização do que pode vir a ocorrer nas escolas públicas, num total de 8 artigos que correspondem ao momento de elaboração das normativas: MP nº 746/2016, Lei nº 13.415/2017 e BNCC 2018, sendo 3 artigos com a discussão do Contexto de Influência e 5 artigos do Contexto de Produção de Texto. No *Contexto de Implantação* estão 44 artigos com a análise da REM. Já no *Contexto de Prática,* consta apenas 1 artigo selecionado.

Nota-se, pelo levantamento dos artigos, que houve um aumento nas análises da Reforma do Ensino Médio, mas poucos estão inseridos no Contexto da Prática.

3 POLÍTICA CONTEXTUALIZADA: DETERMINANTES HISTÓRICOS E CONJUNTURAIS NA CONSTITUIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE – DA LDBEN (1996) À DCNEPT (2021)

Esta seção propõe discutir as políticas voltadas para a educação profissionalizante do ensino médio a partir da Reforma do Estado e da consolidação da LDBEN (Brasil, 1996). Sabe-se que, em cada período histórico, o campo educacional sofre alteração em virtude da formação do Estado, pois a oferta da educação aos sujeitos acaba sendo interligada a questões políticas, econômicas e sociais. Por isso, o recorte temporal adotado nesta pesquisa visa à retomada de acontecimentos da década de 1990 que refletiram na configuração da REM de 2017.

Pautada no Ciclo de Políticas, a pesquisa busca analisar a historicidade dos contextos anteriores à REM de 2017, notando que os atores de políticas têm baseado as defesas da reforma em dados que foram construídos ao longo das décadas de 1990, 2000, 2010 e 2020. Assim, os problemas das décadas anteriores têm sido a base para reformulações impostas, criando uma dinâmica que interrelaciona as leis nos contextos políticos.

Aqui fica evidente a atuação dos seguintes atores políticos: públicos; transnacionalizados; empreendedores/pessoas externas; críticos; negociantes e narradores. Cabe salientar que aqui não se tomam os atores de política por igual, eles são diferentes em relação à influência no processo de formulação das políticas educacionais. Portanto, nesse início, serão indicados os atores responsáveis pelas idealizações e pela construção de políticas que interferiram no ensino médio profissionalizante.

3.1 OS MEANDROS DO CONTEMPORÂNEO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL – DA LDBEN (1996) À RESOLUÇÃO Nº 2/2012

O ensino médio e a educação profissionalizante passaram por diversas modificações ao longo do tempo. Evidencia-se, nos diversos contextos, que a EPT é posta na última etapa da educação básica com interesses contraditórios à formação humana. Relacionada aos interesses do mercado de trabalho, a EPT destina-se à classe trabalhadora, de modo a acompanhar o desenvolvimento econômico do país. A historicidade de um objeto de pesquisa, sobretudo no campo das políticas educacionais, possibilita compreender conceitos dentro de determinados contextos históricos.

> Em muitas pesquisas, principalmente sobre políticas educacionais específicas, observa-se a ausência (ou a apresentação de considerações insuficientes) sobre as

> relações entre as políticas e o contexto histórico que permita uma compreensão das origens e raízes das políticas, bem como dos problemas e questões que elas se propuseram enfrentar. Autores de diferentes perspectivas teóricas (materialismo histórico e dialético, pós-estruturalismo) defendem a necessidade de investigar as políticas e outros temas em uma perspectiva histórica (por exemplo, Olssen et al., 2004; Ribeiro, 1981). Os livros de Shiroma et al. (2000) e Vieira e Farias (2007) são exemplos de textos sobre política educacional brasileira, nos quais a perspectiva histórica aparece como um elemento essencial para se compreender o processo de produção das políticas (Mainardes, 2009, p. 8).

No contexto político, econômico e social da década de 1990, a Educação Profissional e Técnica no ensino médio foi marcada pela configuração de um Estado pautado nas políticas neoliberais e na globalização. O ideário de educação naquele momento era da formação polivalente. Na realidade, como pontuado por Saviani (2011), os sujeitos não eram formados em um campo específico, mas sim, recebiam a formação mínima para ler e resolver problemas, dentro da lógica do educar sem instrução específica para o trabalho. Nesta lógica, o sujeito recebia a instrução mínima para ler manuais e fazer contas dentro do campo da matemática, mas não uma instrução definida dentro de profissões estabelecidas.

A educação profissionalizante na década de 1990, era organizada em escolas técnicas e profissionalizantes que ofereciam cursos técnicos de nível médio e de curta duração. Esses cursos eram desenhados para preparar os estudantes para o mercado de trabalho, fornecendo conhecimentos e habilidades específicas para atender às demandas de diferentes setores da economia.

De acordo com Ball (2001), dentro do contexto da globalização, e em face das transformações econômicas, fica a dúvida quanto à capacidade individual dos países na condução e gestão de suas próprias economias. A perda de autonomia dos países periféricos ocorre em razão do poder das corporações multinacionais, do mercado financeiro global e do avanço das indústrias dos países centrais. Como indaga Ball (2001, p. 101), “além disto, perdem também estes Estados Nação individuais a sua autonomia política e econômica perante a crescente amplitude e influência das organizações supranacionais?”. Como notado historicamente, os países periféricos não possuem o controle. No caso do Brasil, nos poucos governos que adotaram mínimas políticas que beneficiavam a classe trabalhadora, houve intervenção dos países centrais, a exemplo de 1964, quando João Goulart foi tirado do poder, e 2016, quando Dilma sofreu o golpe institucional.

No entanto, o neoliberalismo foi formulado a partir da necessidade do capitalismo de se refazer em suas constantes crises. De acordo com Novaes e Okumura (2021), com a mundialização do capital – configurado pelo desemprego estrutural, a destruição da biodiversidade, o desmatamento, o aumento da pobreza etc. –, o sistema econômico passou a

ter a ditadura do capital financeiro. A mundialização, inerente ao modo de produção capitalista, buscou alastrar o comércio internacional e intensificou o mercado global, aprofundou a competitividade no mercado internacional, e trouxe como objetivo crucial a necessidade de mudanças que sustentaram as reformas políticas adotadas na década de 1990. A competitividade no mercado internacional, com a intensificação da mundialização, foi uma fonte encontrada para o avanço do modo de produção capitalista. Porém, uma nova configuração do Estado era necessária para que passasse a funcionar como um mercado, diminuindo gastos, e passando para outros setores os serviços de gestão dos serviços públicos. O Estado mínimo era necessário para que se superasse a crise do capital e, assim, prevaleceu a ideia de que o mercado deveria suprir as falhas do Estado, a fim de que ele fosse eficiente e produtivo.

Com essa configuração de sistema econômico e político, a escola tornou-se um meio de reprodução da organização da sociedade. Assim, os países imperialistas se colocam como lugares avançados em termos de ideário de economia, política, educação etc., e controlam os países periféricos que acabam sofrendo imposições, e modificam seus próprios sistemas em prol dos países centrais. A educação escolar foi um meio de manutenção do sistema capitalista que molda os sujeitos com instruções comportamentais, até as instruções mínimas requeridas no mundo do trabalho. Além disso, a inconstância com as reformulações para a saída das crises cíclicas, acaba por modificar o currículo nas escolas públicas. Os avanços do pensamento neoliberal sustentam a nova gestão pública por meio das parcerias público-privado. Mais precisamente, a publicização tem sido o meio de empresários tomarem posse da gestão escolar.

Segundo Vieira (2000), as Diretrizes de Ação Governamental foram divulgadas em janeiro de 1993. Nesse documento, a concepção de educação como meio de estratégia social foi reafirmada, e a universalização da educação tornou-se o eixo básico para pôr em prática a aquisição de competências para a qualificação para o trabalho numa economia complexa. Além disso, a oferta da merenda e de material didático foram as ações de política assistencial do governo. Outro ponto importante foram a centralização e a descentralização do poder público. No governo de Itamar Franco, a União continuou como cofinanciadora dos projetos educacionais, tendo como critério de participação a capacidade financeira de estados e municípios.

Os países periféricos têm seguido as determinações dos Organismos Internacionais que ditam regras para diversos setores como economia e educação. Quando analisados sob o prisma do Ciclo de Políticas, pode-se observar que são atores que participam ativamente com discursos, por isso denominados de transnacionalizados. A condução e indução que os

transnacionalizados dão, indicando os maiores impactos e marginalizando quaisquer alternativas que não caibam em suas expectativas, recaem sobre as escolas públicas muitas vezes como imposição.

Vale ressaltar o papel dos organismos internacionais nos ditames da educação no país, pois, nas décadas de 1980 e 1990 foram decisivos para acordos entre eles e o governo brasileiro. De 1980 até os dias atuais, diversos organismos estão à frente influenciando as políticas, e pode-se perceber que estão colocando seus interesses no campo educacional. De acordo com Fonseca (2014, p. 255),

> [...] a cooperação do Banco Mundial perdurou até o início do Século XXI, tendo sido intensificada no período 1980-1990. No entanto, não se pode inferir que esta continuidade ocorresse como herança do regime militar. O estudo de Fonseca e Ferreira (2011) mostra que a década de 1980 foi marcada por aguda crise econômica, esta, sim, herdada do final daquele regime. A política de crescimento econômico foi substituída pelo esforço de estabilização econômica e financeira. A crise forçou o Estado brasileiro a recorrer aos créditos do FMI e também do Banco Mundial. Na qualidade de credores, as duas agências passaram a coordenar programas de ajustes no campo econômico. No setor social, o Banco incrementou o financiamento de projetos, inclusive para a educação básica. No decorrer da década, foram assinados três acordos de cooperação e financiamento entre o Banco e o Ministério da Educação, dois para o desenvolvimento da educação fundamental e um para o ensino médio de formação agropecuária.

No entanto, para que os processos discursivos dos atores de políticas transnacionalizados sejam colocados nas leis, outros atores políticos são determinantes: os políticos públicos. Esses são os atores que podem ser representados por partidos políticos ou figuras singulares que lutam por ideias neoliberais para o setor educacional ser vinculado ao econômico.

No ano de 1995, o ator político público Fernando Henrique Cardoso (FHC) assumiu o poder e fez a Reforma do Estado, marcada por diversas mudanças no modelo de gestão pública brasileiro. Tal reforma administrativa foi tomada devido as crises, tanto no interior do próprio Estado, quanto a crise econômica e no mercado de trabalho que perpassava a década de 1990.

A reforma teve como principais características a moldagem da administração pública sob o prisma do neoliberalismo, visando modernizá-la e torná-la mais eficiente para atender às demandas da classe dominante. Isso incluiu medidas de reestruturação, como a informatização dos serviços e novos sistemas de gestão. Houve também a redução do tamanho do Estado, buscando diminuir sua intervenção na economia e no mercado para aumentar a eficiência econômica e cortar gastos nas áreas sociais. Além disso, a gestão pública sofreu com a criação de mecanismos de controle, valorização da meritocracia na seleção de funcionários e

privatização/terceirização de serviços públicos para reduzir os gastos estatais. Vale ressaltar que a reforma administrativa do Estado de 1995 reverberou e reverbera no campo educacional através do gerencialismo[2].

Outro ator político público importante no cenário neoliberal da década de 1990 foi Luiz Carlos Bresser Pereira, que desempenhou um papel de destaque na Reforma do Estado, em 1995. Ele foi o autor de uma proposta de reforma administrativa do Estado muito influente no processo implementado pelo Governo Federal. Bresser Pereira era, na época, um economista, e já havia ocupado cargos importantes na administração pública, como o de Ministro da Fazenda e o de Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Em sua proposta de reforma, Bresser Pereira defendeu a necessidade de uma gestão pública mais "moderna e eficiente", com a adoção de medidas como a informatização dos serviços públicos e a criação de mecanismos de avaliação do desempenho dos servidores. Ele também foi um dos defensores da privatização de empresas estatais, e da terceirização de serviços públicos, como forma de reduzir os custos do Estado e, assim, diminuir os serviços prestados à população.

Como corrobora Saviani (2011), os temas "Estado e Educação", e "Trabalho e Educação" definiram a caracterização da década de 1990. O tema "Estado e Educação" trazia a problemática do neoliberalismo e quais perspectivas haveriam para a democracia; já "Trabalho e Educação" trouxe um panorama sobre as mudanças no mundo do trabalho, bem como seus processos produtivos, e os impactos das tecnologias. Em suma, a década de 1990 trouxe a política de não fazer política dentro de um Estado mínimo (mínimo para políticas públicas que atendessem a classe trabalhadora).

> O clima cultural próprio dessa época vem sendo chamado de "pós-moderno" [...]. Esse momento coincide com a revolução da informática. Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como faziam a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la aos desígnios humanos, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir (Saviani, 2011, p. 426-427).

[2] A gestão nas escolas públicas tem adotado o gerencialismo como será discutido na seção 5. Gerencialismo é uma abordagem de gestão que enfatiza a aplicação de técnicas e princípios de administração voltados para a eficiência e eficácia, com foco em resultados e metas, muitas vezes com uma perspectiva econômica e de controle. Essa prática busca otimizar os recursos e os processos dentro de uma organização, adotando métodos de gestão mais rígidos, baseados em indicadores de desempenho e análise (para redução) de custos.

A partir da Reforma do Estado, em 1995, dois atores estavam fazendo política concomitantemente, os transnacionalizados e empreendedores/pessoas externas (empresários). A presença dos organismos internacionais ficou mais evidente nas políticas educacionais baseadas no neoliberalismo de Terceira Via. A descentralização e a municipalização foram formas autoritárias, que delegaram às empresas e à sociedade civil, representada por Organizações Não Governamentais (ONGs), a manutenção das escolas de ensino fundamental. Isso deixa evidente que tais governos usaram o discurso de universalização do ensino como meio de obter consenso, mas o legado clientelista do Estado reduziu a política educacional à gestão antidemocrática. Foi dentro da conjuntura de um Estado neoliberal, que trazia a descentralização e desresponsabilização, que a LDBEN (Brasil, 1996) foi formulada.

O MEC tem absorvido diversos atores políticos ao longo do tempo. Pode-se caracterizá-lo como um ator político narrador, pois é o MEC que passa a formalizar as leis que os transnacionalizados e as pessoas externas influenciam, dando o direcionamento educacional no processo. Esse ator político se modifica conforme os atores políticos públicos que estão no comando do Estado. E tem o poder de dar direcionamentos que não condizem com as reais necessidades do campo educacional e, assim, interfere nos rumos da educação.

Antes de prosseguir é essencial explicitar como se deu o processo de criação da Reforma. Em 1996, após intenso e conflituoso processo de 8 anos, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) foi aprovada. Ferreti (2016) afirma que o primeiro Projeto de Lei da LDBEN, na década de 1990, foi apresentado por entidades da sociedade civil. Naquela proposta havia a preocupação em formular um Ensino Médio que tivesse por base a concepção da Educação Politécnica e da escola unitária, defendidas por Marx e Engels (1983) e Gramsci (1979). No entanto, a aprovação da LDBEN, em 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) ocorreu em um momento de disputa entre projetos societários distintos. Isso resultou em uma LDBEN bastante flexível, característica muito evidente no capítulo da Educação Profissional, o qual, segundo Saviani (1997, p. 9), "parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades". O intuito foi de esvaziamento das questões referentes ao Ensino Médio e a Educação Profissional, porque este tema já estava sendo tratado paralelamente pelo Projeto de Lei nº 1.603/1996, que separava totalmente o Ensino Médio da Educação Profissional (Ferreti, 2016).

A disputa pela formulação da LDBEN (Brasil, 1996), no que se refere ao ensino médio, foi marcada por um forte debate sobre o papel e as finalidades dessa etapa da educação básica no Brasil. De um lado, havia setores que defendiam uma visão mais tradicional do ensino médio,

pautada pela transmissão de conhecimentos voltados para o vestibular e para a preparação dos estudantes para a universidade, esse grupo era representado pelos atores políticos: políticos públicos, pessoas externas e narradores. Esse grupo também defendia uma maior integração entre o ensino médio e as demandas do mercado de trabalho. Do outro lado, havia quem defendesse uma visão mais crítica e reflexiva do ensino médio, que valorizasse a formação integral dos estudantes, representados pelos atores políticos críticos. Essa visão destacava a importância do ensino médio na formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

Pelo fato de o Estado estar pautado nos ditames do neoliberalismo, para Bollmann e Aguiar (2016), a elaboração da legislação educacional evidenciou a mediação dos interesses das classes sociais. A disputa pelo currículo foi acirrada no período de elaboração da LDBEN (Brasil, 1996).

> A elaboração, entre os anos de 1986 e 1996, de uma nova LDB, que culminou na aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, ocorreu em um contexto não sem contradições, mas de intensos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade, haja vista que no Brasil vivenciava-se um período pós-ditatorial, e a sociedade civil mobilizava-se para a redemocratização do País (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 409).

Em meio ao processo de discussão da elaboração de uma nova lei de diretrizes para a educação nacional, os movimentos sociais, as organizações sindicais, os dirigentes educacionais, estudantes, pesquisadores e professores, promoveram mobilizações e debates. A exemplo, a partir da Conferência Brasileira de Educação (CBE), houve contribuições para a retomada da formulação de um sistema educacional.

> Nesse contexto, é necessário destacar o papel do FNDEP, criado no ano de 1986, na IV CBE, inicialmente nomeado como Fórum Nacional pela Constituinte, tinha o objetivo de aglutinar forças em defesa da educação pública no bojo do processo constituinte (1986-1988). Naquele momento, o Fórum era composto por 15 organizações do campo sindical, estudantil, acadêmico-científico e de classe (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 412).

Dentro das disputas no cenário político, os atores críticos de política têm desempenhado um papel mais expressivo, de modo a defender a educação pública e gratuita. No Brasil, são representados por coletivos de pesquisadores e por profissionais que atuam na educação. Pelo próprio excesso de trabalho que sobrecarrega os professores, dificilmente eles conseguem atuar de forma mais incisiva para dialogarem com as pautas educacionais. Assim, os críticos de política acabam sendo os interpretadores das leis. Como afirmado por Ball, Maguire e Braun (2021, p. 104), “críticos estão envolvidos na manutenção dos contradiscursos;

alguns deles são extraídos do arquivo histórico do discurso do ensino". Esses atores políticos carregam a história coletiva de luta contra políticas que não se sustentam.

No contexto da IV CBE, foi elaborada a denominada *Carta de Goiânia*, que trazia um conjunto de princípios para a educação brasileira e foi referência para a Constituição de 1988: "1- A educação escolar é direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino" (CBE, 1986). Ainda, de acordo com Bollmann e Aguiar (2016), após a definição do dever da União, a legislação da educação e os setores progressistas da sociedade começaram a mobilizar-se para que ocorresse a elaboração da lei. Dermeval Saviani foi o pesquisador e intelectual que atuou desde o início na elaboração de um projeto educacional, baseado em um artigo na *Revista Ande*, e iniciou a escrita do texto da normativa. A versão preliminar foi o Projeto de Lei nº 1.258-A, de 1988, que foi apresentado no Congresso Nacional pelo deputado federal Octávio Elísio (PSDB/MG) (Bollmann; Aguiar, 2016).

De acordo com Bollmann e Aguiar (2016), a tramitação da nova LDBEN (Brasil, 1996) começou no ano de 1988, e até a sua finalização e promulgação houve muito embate político e ideológico. O PL nº 1.258-A recebeu emendas e transformou-se em um processo democrático em sua tramitação, expoente por se tratar da área educacional. Entretanto, em 1991, o ministro da Educação José Goldenberg (1991-1992) o designou como projeto "corporativo e detalhista" (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 415). Entre os embates, o que resultou foi uma política educacional de cunho liberal e que não levou em consideração os debates ocorridos com a sociedade civil. Com a apresentação do PL nº 73, de 1995, e com o Substitutivo nº 30, de 1996, do senador Darcy Ribeiro, a construção democrática da LDBEN foi interrompida. O projeto de cunho liberal foi aprovado pela Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996 (Bollmann, 2010).

A LDBEN de 1996 deixou brechas para a formulação de políticas que acabaram por favorecer o grande empresariado. Reduziu as concepções de educação, debatidas com a sociedade, em uma carta de intenções.

> A Lei nº 9.394, de 1996, referenciada em uma concepção neoliberal de Estado que define os princípios e fins da educação nacional, base de toda a LDB, pode ser considerada uma lei enxuta e limitada, que, além de não contemplar diretrizes para a construção de uma educação pública, gratuita, laica, universal e de qualidade, excluiu dezenas de artigos antes contemplados nos PL anteriormente citados. O PL nº 1.258-A possuía 172 artigos, o PL nº 1.258-C contemplou 127 e o Substitutivo Darcy Ribeiro foi aprovado com 92 artigos, ou seja, um pouco mais da metade dos artigos apresentados nos projetos defendidos pelo FNDEP (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 422).

De acordo com Ferretti e Silva (2017), o governo de FHC propôs a separação do ensino regular e do técnico, ambos tinham as competências como unificação e foi inviabilizado, reforçando a discussão que ocorria desde a CF de 1988, da recusa da formação politécnica. Por ser um governo com planos que sintonizavam a proposta neoliberal, houve maior concordância em fazer reforma do ensino médio e de educação profissionalizante. Assim, logo após a aprovação da LDBEN (Brasil, 1996), já ocorreu a aprovação das DCNEM e para a educação técnica de nível médio pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que contava com financiamentos para elaboração de documentos e para convencer os professores por meio de formação (Ferretti; Silva, 2017).

Ao longo dos debates que precederam a aprovação da LDBEN, em 1996, houve um forte embate entre essas visões opostas do ensino médio. O texto final da lei acabou ambíguo entre essas posições, estabelecendo que o objetivo do ensino médio era a formação básica do cidadão, com o desenvolvimento de habilidades e competências básicas para o exercício da cidadania e para o prosseguimento nos estudos. A LDBEN (Brasil, 1996) também estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, arte, educação física e língua estrangeira moderna no ensino médio. Além disso, a lei deixou espaço para que cada escola pudesse definir as suas próprias propostas pedagógicas para essa etapa da educação básica, levando em conta as demandas e características locais.

A LDBEN (Brasil, 1996) foi formulada num momento em que as tecnologias adentravam no mundo de trabalho e nas escolas, dentro do processo de mediação que ocorre entre educação e sociedade, a escola sofria para adequar o processo ensino e aprendizagem nos parâmetros do projeto neoliberal (Ivers, 2000). Em razão do embate que se travou em torno do ensino regular e profissionalizante dentro das diretrizes da educação nacional, foi formulado o Decreto nº 2.208/1997 a fim de regulamentar o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDBEN (Brasil, 1996), assim trazia no:

> Art. 1º A educação profissional tem por objetivos: I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimento tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (Brasil, 1997).

Paralelo à construção da LDBEN, havia o Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou a educação profissionalizante no governo de FHC (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). A medida foi contestada por diversos atores progressistas, que solicitaram a revogação, indicando a necessidade da formulação de novas diretrizes para o Ensino Médio. O Decreto trazia em seu art. 2º a seguinte afirmação:

> Art. 2º - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (Brasil, 1997).

De acordo com Ivers (2000), o decreto tinha características conservadoras que remontam à concepção fordista/taylorista, que pressupunha a separação entre o saber científico e a formação para o mercado de trabalho. Assim, no art. 5º, o Decreto nº 2.208/1997 trazia a desarticulação do ensino médio regular do profissionalizante.

> Art. 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos (Brasil, 1997).

A crise do capitalismo na década de 1990 trouxe menos postos de trabalho e, consequentemente, o aumento do desemprego e subemprego estrutural. O pressuposto de formação para o trabalhador era de competitividade, pois a organização do trabalho passava a ser flexível, e elegia as habilidades e competências necessárias para os sujeitos adquirirem nos espaços educativos com carga horária mínima.

> Art. 6º - A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte: I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional; II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional; III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular (Brasil, 1997).

O decreto permitia ao aluno cursar diferentes módulos em instituições diferentes para compor um currículo de uma determinada habilitação profissional. Os cursos técnicos eram voltados para áreas como Eletrônica, Mecânica, Química, Processamento de Dados, entre outras, e ajudavam a formar profissionais para atuar em diferentes setores da economia. A educação profissionalizante era vista como uma alternativa para sujeitos da classe trabalhadora que não tinham possibilidade de frequentar o ensino superior, ou que contavam apenas com essa formação aligeirada para ingressar no mercado de trabalho.

> Art. 8º - Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos. § 1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional. [...] § 3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos (Brasil, 1997).

Entretanto, "a materialização da LDB e do Decreto é a realização do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), que pretende levar a uma relação direta entre a escola, a formação profissional (propiciada pela escola) e o Mundo do Trabalho, mas, com um agravante, nem isto faz" (Ivers, 2000, p. 70). Muitas vezes, a oferta de cursos técnicos era limitada e não atendia a toda demanda da população. Além disso, havia uma dicotomia entre a formação técnica e a formação geral, o que levava os estudantes desses cursos a terem menos acesso a conhecimentos humanísticos e críticos.

O Proep, de acordo com o MEC, visava à implementação da reforma da educação profissional como proposto na LDBEN (Brasil, 1996), no Decreto nº 2.208/1997, e na Portaria nº 646. A expansão desta rede se faria por meio de parcerias entre o Estado e instituições do seguimento. O programa era estruturado em três subprogramas: 1) a transformação das Instituições Federais de Educação Tecnológica – Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) – em Centros de Referência; 2) o reordenamento dos Sistemas Estaduais de Educação Profissional, que redefiniriam o papel que as escolas desempenhavam, para evitar ações duplicadas entre as instituições; e 3) a expansão e o atendimento do segmento comunitário, representado aqui pela própria sociedade civil (Ivers, 2000).

Como assinalado por Ivers (2000), a educação profissionalizante era, em grande parte, oferecida pelo Estado, em instituições mantidas pelo governo federal, estadual ou municipal. As escolas técnicas estaduais eram geralmente associadas às Secretarias de

Educação e tinham sua oferta concentrada em áreas urbanas. Já as escolas técnicas federais, conhecidas como Cefets, atuavam em parceria com o MEC e estavam presentes em diversas regiões do país. Mas, a ausência de investimentos no ensino superior e a desresponsabilização do Estado quanto à oferta da educação levaram Organismos Internacionais (Banco Mundial, Banco Interamericano e o Sistema S) a tomarem conta da educação profissionalizante.

Outro momento importante, dentro das políticas públicas voltadas para a educação básica, foi a aprovação dos Planos Nacionais de Educação (PNEs). O PNE 2001-2010 conservava uma preocupação com o acesso dos jovens ao Ensino Médio, pois o considerava um mecanismo de formação de cidadãos e qualificação de mão de obra. Nesse sentido, seus objetivos e suas metas estipulavam: "Formular e implementar, progressivamente, uma política de gestão da *infraestrutura física* na educação básica pública" (Brasil, 2001, grifo nosso). Nota-se que, embora houvesse uma preocupação em assegurar o acesso, as instituições de ensino ainda não possuíam estrutura física para ofertar o EM a todos.

É preciso pontuar, também, que nas políticas públicas voltadas para a educação básica, os PNEs e seus planos correlatos são relevantes. No PNE 2001-2010 havia a preocupação com o acesso ao EM, por se tratar de um mecanismo de formação de cidadãos, e qualificação de mão de obra. Seus objetivos e metas seguiam de modo a estruturar as escolas para que pudessem dar acesso ao alunado nessa etapa de ensino: "Objetivos e Metas 3 1. Formular e implementar, progressivamente, uma política de gestão da infraestrutura física na educação básica pública" (Brasil, 2001). Ou seja, apenas há 21 anos, não havia estrutura física suficiente para receber e ofertar EM a todos.

Em meados de 2003, o ator político público Luís Inacio Lula da Silva adotou ações mais voltadas a atender a classe popular e passou a governar o país. No período houve as reformulações de políticas voltadas para a oferta da educação profissionalizante no país, o governo desenvolvimentista Lula (2003-2010) tomou diversas medidas que tiveram impactos na classe trabalhadora, ao ter maior possibilidade de acesso à educação, em virtude da ampliação do acesso à educação superior. Mas, foi dado prosseguimento às políticas do governo anterior, bem como foi mantido o Consenso de Washington[3]. Entre avanços e retrocessos, houve a ampliação significativa na obrigatoriedade da educação básica. Ao ampliar a obrigatoriedade e gratuidade na educação básica, compreendida desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, surgiu uma dificuldade de dispêndio na oferta da primeira etapa, educação

[3] O Consenso de Washington foi um conjunto de recomendações econômicas para a contenção da crise da década de 1980 e a promoção do crescimento dos países da América Latina.

infantil, e na última etapa, ensino médio "[...] justamente as etapas que mais foram penalizadas nas políticas neoliberais dos anos 1990, já que o financiamento público estava focalizado no ensino fundamental" (Sader, 2013, p. 255).

No primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, alguns educadores questionaram as medidas tomadas por FHC. Houve mobilizações e vários debates em seminários nacionais voltados a professores e gestores do Ensino Médio, do Ensino Técnico e da Educação Profissional. A ideia era retomar os princípios que estavam nas primeiras versões da LDBEN, ou seja, resgatar as discussões da Educação Politécnica e Omnilateral e da formação humana integral, criando um sistema educacional sólido no país (Ferreti, 2016).

A educação profissional foi alvo de disputas entre os diversos atores de políticas do setor progressista, professores, pesquisadores e movimentos sociais que defendem uma educação emancipatória, e o setor conservador do início dos anos 2000, representado pelos empresários da educação, como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Ficou evidente a necessidade de uma:

> [...] (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (Frigotto; Ciavatta; Ramos; 2005, p. 1090).

Como corrobora Ferretti e Silva (2017), o governo de Lula (2003-2010) seguiu os mesmos caminhos de seu antecessor, adotando medidas neoliberais para a organização do trabalho e no plano econômico, e isso impactou o campo educacional. Referente ao ensino médio e à educação profissionalizante, a direção foi oposta quanto a questões teórico-epistemológicas, base da articulação das duas modalidades. A proposta recebeu adeptos dentro do MEC e no CNE, a súbita contribuição viabilizou a proposta de formação integrada e houve a elaboração das diretrizes para a mudança do ensino médio e da educação profissional. No entanto, as diversas discussões e negociações fizeram a articulação ocorrer em 2008 – sendo as DCNEM aprovadas em 2011 e do ensino técnico em 2012. Por esta razão, o Decreto nº 5.154/2004 – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio –, concretizou em 2013 e 2014, como veremos mais adiante (Ferretti; Silva, 2017).

Alguns educadores, os atores políticos críticos, questionavam as medidas tomadas pelo governo anterior de FHC, houve mobilizações e vários debates em seminários nacionais voltados a professores e gestores do ensino médio, do ensino técnico e da Educação

Profissional. A finalidade era retomar os princípios que estavam nas primeiras versões da LDBEN, ou seja, trazer a discussão da educação politécnica e omnilateral, da formação humana integral e formar um sistema educacional sólido no país. Apesar dos esforços dos profissionais da educação, o embate político do período impediu a total revogação do Decreto nº 2.208/1997. Na visão de Ferretti (2016), embora ocorressem os seminários nacionais da Secretaria do Ensino Médio e do Ensino Técnico (SEMTEC) do MEC, em 2003, não foi possível a revogação, e os conceitos iniciais como ensino médio integrado, subsequente e concomitante foram incorporados na LDBEN (Brasil, 1996). No mais, o CNE não formulou novas diretrizes para o ensino técnico, mantendo o que havia sido promulgado em 1988.

Como corroboram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), era esperada uma mobilização pela revogação que levasse a uma revisão da própria LDBEN (Brasil, 1996), e não a criação de uma lei específica para a educação profissional.

Entretanto, em 2004, foi formulado o Decreto nº 5.154/2004 e as mobilizações se dispersaram. O que se seguiu foi uma política de integração "entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais [...]", com uma fragmentação interna no próprio Ministério da Educação (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 1091). A não ruptura do modelo de formação profissional para a juventude brasileira parece ter sido um dos erros graves no início da gestão de Lula, pois deu espaço para a atual reforma (Lei nº 13.415/2017).

Num processo de acomodação, e não de ruptura com a lógica neoliberal de oferta de ensino, foi elaborado e aprovado o Decreto nº 5.154/2004, impulsionado por grupos de educadores afinados com os fundamentos teóricos e políticos de uma educação emancipadora. A não ruptura do modelo de formação para a juventude brasileira parece ter sido um dos erros graves no início da gestão de Lula, pois deu espaço para a atual reforma.

> Art. 4º - A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados: I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (Brasil, 2004).

A principal mudança assegurada pelo Decreto nº 5.154/2004 foi a retomada da possibilidade do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, que teve como princípio, mesmo num processo de contradição, possibilitar a integração curricular retomando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como meios fundantes para a formação humana integral.

> § 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 estejam 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, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (Brasil, 2004).

O decreto trazia também a necessidade de aumento na carga horária para incluir um ensino que pudesse ser ofertado em tempo integral, para o estabelecimento da formação profissionalizante junto ao EM.

> § 2º - Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (Brasil, 2004).

Em se tratando dos atores de políticas, no ano de 2006 encontra-se uma homenagem do governo federal ao empresariado, que tanto influenciou e influencia na elaboração de reformas para a educação básica. Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2021), os empreendedores (pessoas externas) são atores que passam a integrar o ensino tardiamente, eles têm por base a carreira anterior e passam a produzir textos e opinar sobre a prática educacional. “Estes são atores que originam ou apoiam e representam políticas particulares ou princípios de integração[...]. Eles procuram recrutar outras pessoas para a sua causa” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 92). Para que de fato os empresários passassem a integrar quadros no sistema educacional do país, houve investimento em sujeitos que se formaram fora do Brasil e voltaram para atuar diretamente ou como políticos ou dirigentes.

Então, eis que em 2006 surgiu o movimento empresarial Todos pela Educação (TPE), criado a partir de uma aliança entre profissionais da Educação, financiados pelos empresários que compunham o TPE, o MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (Undime). Em suma, era um grupo empresarial que adentrou ao MEC e passou, após sua concepção, a participar ativamente das formulações de leis voltadas para a educação básica. Dessa forma, verificou-se, entre 2007

e 2009, o desenvolvimento de dois movimentos que discutiam a inclusão da Educação Profissional no Ensino Médio. O TPE, o maior conglomerado de atores políticos empreendedores do país, esteve presente nas seguintes formulações de políticas e normativas, descritas no Quadro 5.

Quadro 5 - Ações do TPE nas políticas educacionais (Parte I)

Ano	Ações
2006	Apresentação da carta Compromisso Todos Pela Educação, que batizou a organização, e das 5 Metas do TPE brasileira, com prazo para 2022 – alusão aos 200 anos de Independência do Brasil.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - A carta compromisso foi a base do PDE, lançado pelo MEC naquele ano. Seu maior indicador é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principal referência no acompanhamento do avanço na qualidade da Educação Básica brasileira.
2008	2008 - De Olho nas Metas - Lançamento do primeiro De Olho nas Metas, relatório de acompanhamento das 5 Metas do TPE, um importante incentivo à cultura de monitoramento da Educação Básica pela sociedade.
2009	2009 - Educação obrigatória dos 4 aos 17 anos - O TPE incidiu junto ao poder público para instituir a Emenda Constitucional (EC) nº 59, que amplia a permanência na Educação Básica. Antes dela, a obrigação era dos 6 aos 14 anos.

Fonte: Elaborado pela autora com base no site Todos Pela Educação (2023).

Do resultado deste processo de discussão, foi elaborado pelo MEC o Documento Base sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, documento orientador para a elaboração das DCNEM, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional, e de outros programas elaborados pelo MEC, no período de 2003 até o primeiro semestre de 2016. Somente no segundo mandato de Lula que ocorreu uma inflexão das políticas macroeconômicas, iniciando, então, o denominado governo neodesenvolvimentista (2007-2010).

Na criação do movimento Todos Pela Educação (TPE), um grupo empresarial da sociedade civil teve um único objetivo: definir políticas neoliberais de interesse do setor privado para a Educação Básica no Brasil. Embora seja uma organização sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, financiada por recursos privados, acaba por ser beneficiada com a formação mínima ofertada aos alunos das escolas públicas.

Em 2009, o governo promulgou a Emenda Constitucional nº 59, que trazia a obrigatoriedade de ensino público para crianças de 4 a 17 anos. “Art. 208. I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 2009).

Como alega Souza (2023, p. 83), “com a aprovação dessa emenda foi possível observar um significativo avanço nas matrículas em todo o Brasil, destacando-se o aumento nas regiões Norte e Nordeste por serem consideradas as menos industrializadas”.

> Art. 214 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 2009).

A década de 2010, por sua vez, foi marcada por outro ator político público, período que o governo Dilma Roussef (2011-2016) chegou ao poder para seu primeiro mandato e outra proposta referente à educação profissionalizante foi tomada. Como alega Lima (2012), durante a campanha presidencial, o Partido dos Trabalhadores (PT) criticava uma proposta de EP do adversário Jose Serra chamado Programa do Ensino Técnico (Protec) que consistia em alargar para o país a oferta de educação profissionalizante neoliberal adotada pelo estado de São Paulo por 16 anos.

Entretanto, no primeiro mandato de Dilma (2011-2014), programas e políticas foram elaborados neste período com grandes contradições, como por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Conforme explicita Souza (2023), o Pronatec foi um programa de destaque do governo que buscava a expansão, interiorização e democratização do ensino técnico de nível médio, formação inicial e continuada com foco nos trabalhadores. Havia o desejo de ampliação das escolas técnicas no Brasil. Com um modelo tecnológico e fragmentário, o Pronatec consistia :

> [...] num programa cuja finalidade fundamental é de propiciar “por meio de [...] projetos e ações de assistência técnica e financeira [...] a expansão da rede física”, açambarcando “da educação profissional técnica de nível médio aos cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional”. Propõe ainda, no artigo 4º, ações que incluem: I – Ampliação de vagas e expansão da rede federal; II – Fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais; III – Incentivo à ampliação de vagas e da rede do Sistema S; IV – Oferta de bolsa-formação para estudantes e trabalhadores; V – Financiamento da educação profissional e tecnológica; VI – Fomento à expansão da oferta de EP técnica de nível médio EaD; VII – Apoio técnico (Lima, 2012, p. 82).

O programa foi alvo de críticas ao não distinguir a abrangência dos recursos, deixando dúbio o entendimento sobre qual setor seria beneficiado, público ou privado. Mas o documento deixava claro que os estudantes do EM público seriam atendidos prioritariamente.

Entretanto, “não dá exclusividade à rede federal que está em franca expansão e necessita de mais recursos, deixando em aberto como se dará a destinação dos recursos” (Lima, 2012, p. 82).

Esse cenário desembocou na criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio da Resolução nº 2 de 30 de janeiro 2012. Ferreti (2016, p. 82) ressalta dois pontos do documento: “os pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social; [e] a organização curricular”. A Resolução nº 2 trazia novas diretrizes para a organização do ensino médio.

> Art. 5º - O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (Brasil, 2012).

As disciplinas base da educação não foram suprimidas e, dentro da normativa, era colocada a necessidade de trabalhar a interdisciplinaridade sem excluir conteúdo, fazendo a interrelação ao articular os diferentes campos do saber. Na Resolução nº 2/2012, o conceito de currículo era assim apresentado:

> Art. 6º - O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas (Brasil, 2012).

Em relação à educação profissionalizante, a Resolução nº 2/2012 apresentava a carga horária para o desenvolvimento da educação profissional e técnica, ensino médio regular e EJA:

> VI - atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de: a) 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; b) 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200

> (mil e duzentas) horas de educação geral; c) 1.400 (mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral (Brasil, 2012).

A Resolução CNE nº 2/2012 estabeleceu as DCNEM e seus principais objetivos foram: promover uma educação mais contextualizada e crítica, que pudesse contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho; oferecer aos estudantes experiências educativas mais amplas, e que incluíssem projetos, pesquisas e práticas laboratoriais, entre outras atividades; reforçar a importância da formação de valores, habilidades socioemocionais e de cidadania, fundamentais em uma sociedade democrática; garantir a equidade entre os alunos, evitando-se a reprodução sistemática das diferenças sociais na escola; fortalecer a gestão escolar democrática, por meio da participação dos diversos segmentos da comunidade escolar na elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico.

Após a formulação das DCNEM, teve início um debate acerca da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, a proposta apresentava duas falhas: a organização do currículo em quatro áreas de conhecimento, a saber, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; e a flexibilização do último ano do Ensino Médio para a oferta da Educação Profissional. Tal flexibilização estava prevista no Projeto de Lei nº 6.840/2013, que trazia a proposta da oferta da educação em tempo integral.

Foi então que emergiu o Movimento em Defesa do Ensino Médio, integrado por atores políticos críticos: professores(as) e pesquisadores(as), recorreram às instâncias políticas com uma petição contra o Projeto de Lei (PL).

> O movimento realizou, durante o ano de 2014, conversações com o MEC e com os propositores do PL nº 6.840, os quais deliberaram promover sua revisão. Esta foi aprovada em sessão da Comissão Especial realizada 16 de dezembro de 2014, a qual, na ocasião deu por encerrada suas atividades (Ferretti, 2016, p. 87).

No ano de 2014, foi aprovado o II PNE (2014-2024) por meio da Lei nº 13.005/2014 que estabeleceu metas a serem cumpridas para a melhoria da educação no Brasil em diferentes aspectos, incluindo a educação profissional e tecnológica. Entre as metas estabelecidas pelo PNE estão: expandir a oferta de educação técnica e profissional em pelo menos 50% das matrículas no ensino médio, garantindo a qualidade da educação e a articulação com o mundo do trabalho; ampliar a oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, em especial os trabalhadores rurais, e abranger pelo menos 50% dos professores

da educação básica na formação continuada; fortalecer a articulação e a integração entre as diferentes modalidades e níveis de ensino, a fim de promover a educação profissional e tecnológica como percurso formativo; fomentar a pesquisa aplicada, o desenvolvimento tecnológico, a inovação e a transferência de tecnologia no campo da educação profissional e tecnológica.

> Apesar de o projeto de lei ter sido encaminhado no dia 03 de novembro de 2010, só foi aprovado cerca de quatro anos depois, após longa discussão e tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, contando com 2.916 emendas ao projeto e 449 ao substitutivo. Acabou sendo aprovado para o decênio 2014-2024 através da Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014. Dentre outras questões que travavam a pauta, estava a discussão da meta 20, que definia a destinação de recursos financeiros para a educação na ordem de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do País, no final do decênio contemplado pelo plano (Afonso; Gonzales, 2016, p. 71).

O PNE 2014-2024 trouxe, na meta 3, a preocupação em "universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento" (Brasil, 2014). Especificamente, a meta 3 entrou em conflito com as medidas apresentadas pelo governo do estado de São Paulo para diminuir turmas e fechar escolas, como ocorrido em 2015 e 2016.

Ao encontro dos estudos de Burgos (2017), o PNE teve um processo de elaboração travado por disputas das organizações civis (professores e pesquisadores), e também das organizações empresariais. Foi na elaboração das 20 metas que ocorreu a decisão de implantação da BNCC. A meta 7 apontava para o fomento para melhorar a qualidade da educação básica, com foco no fluxo escolar e na aprendizagem para atingir as médias estabelecidas pelo Ideb. Como bem pontuado por Burgos (2017), a primeira estratégia voltava-se para a elaboração da BNCC

> 7.1) Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a *base nacional comum dos currículos*, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, grifo nosso).

Na meta 10 do PNE 2014-2024, o objetivo era oferecer educação profissional de forma integrada para, no mínimo, 25% dos alunos da EJA. O observatório do PNE (Todos pela Educação, 2024) colocou como resultado atingido parcialmente no ano de 2020, pois 0,5% dos alunos do ensino fundamental cursavam Educação Profissional integrada, e na EJA, 3,6%.

> Inicialmente é possível constatar que permaneceu a defesa de oferta de uma formação profissional integrada aos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos. Entende-se que a formação integrada faz-se como caminho para uma educação profissional integra, voltada para ampla formação humana, unitária ou na perspectiva da politécnica, com foco na formação integral do trabalhador. Observa-se nesse ponto uma importante conquista em detrimento de uma concepção de formação voltada para atender aos anseios dos arranjos produtivos, ao modelo de desenvolvimento econômico, que implica em uma formação tecnicista com foco no mercado de trabalho, tal como na década de 1990 a partir da publicação do Decreto n.º 2.208 de 17/04/1997 (BRASIL, 1997) no qual o governo de FHC regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96) impondo uma formação técnica apenas de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio, extinguindo a possibilidade de formação técnica integrada (Afonso; Gonzales, 2016, p. 72).

Já para a educação profissionalizante, o PNE (2014-2024), em sua meta 11, traz como objetivo "triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público" (Brasil, 2014). De acordo com o observatório do PNE, apenas 19,6% da meta foi atingida até o ano de 2022. O prazo para alcançar o objetivo de 50% das matrículas é até 2024.

No entanto, apesar das metas estabelecidas, há uma avaliação de que muitas delas não foram cumpridas ou não foram concluídas de forma satisfatória, especialmente no que se refere à qualidade da educação profissional, em virtude da articulação com o mundo do trabalho. Além disso, há críticas quanto à priorização da educação profissionalizante de curta duração em detrimento da formação técnica e profissional mais completa, além de problemas na infraestrutura e na valorização dos profissionais envolvidos na educação profissional.

Os Planos Nacionais de Educação (PNEs 2014-2024) e seus correlatos planos subnacionais já traziam a questão de reformulação da última etapa da educação básica, assim como na meta 3, que estabeleceu que a universalização do Ensino Médio deveria ocorrer até 2016.

As eleições conturbadas de 2014 sinalizaram que a conjuntura política estava muito acirrada. Ao vencer as eleições para seu segundo mandato, Dilma Rousseff (2015-2016) enfrentou um cenário político e partidário conturbado. Em seu discurso de posse, a presidenta eleita anunciou o lema de seu governo: Pátria educadora. De acordo com Ramos e Paranhos (2022), o lema era sinal de que o governo daria ênfase à educação e, mais ainda, a prioridade seria reformular o EM. Assim, a proposta da reforma da política educacional foi formalizada no documento "Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional", elaborado sob liderança de Roberto Mangabeira Unger, um ator político público que, de certa maneira, direcionou a REM.

> Embora ressalte os efeitos positivos da ‘orientação empresarial’ e a necessidade da incorporação de seus princípios à qualificação do ensino público, o documento enfatiza também a necessidade de ‘mudar a maneira de ensinar e de aprender’, por meio da transformação do ‘paradigma curricular e pedagógico’. Sendo assim, são apresentados três focos para reorientação curricular: i) “a prioridade dada no currículo a aprofundamento seletivo”; ii) “a atenção a capacitações analíticas” e iii) “o enfrentamento das inibições pré-cognitivas (comumente chamadas de socioemocionais) ao domínio das capacitações analíticas” (Brasil, 2015, p. 6). Sem explicitar as referências bibliográficas que norteiam as concepções pedagógicas presentes em seu ‘ideário’ nem outros documentos de políticas educacionais ou resultados de pesquisas que pudessem embasar as suas proposições, a proposta da Pátria Educadora elaborada pela SAE e, portanto, fora do MEC, deu força à concepção de ‘base curricular comum’ dos ‘reformadores empresariais da educação’ (Ramos; Paranhos, 2022, p. 77).

O período do segundo mandato do governo neodesenvolvimentista teve sua crise agravada com a desaceleração do crescimento econômico, as medidas austeras, os ajustes macroeconômicos e o aumento do desemprego. Junto a isso, a mídia inflou os discursos contra corrupção com o denominado escândalo do mensalão, que originou a Operação Lava Jato. Assim, com o golpe de 2016, Michel Temer (2016-2018), um ator político público, assumiu o poder e acresceu as diversas contrarreformas favorecendo os atores políticos empreendedores/pessoas externas.

Vale ressaltar que o debate sobre uma renovação de currículo para o Ensino Médio vem de longa data, porém, se intensificou especificamente a partir da Lei nº 13.415/2017. Na próxima subseção será apresentada a reforma para a educação profissionalizante dentro da educação básica, a REM de 2017 instituiu os itinerários formativos, trazendo, assim, um novo conceito de oferta de educação.

3.2 O MARCO LEGAL DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (REM) - LEI Nº 13.415/2017

A Lei nº 13.415/2017 impôs modificações para a EPT, apesar de pautada na LDBEN (Brasil, 1996), a REM ressignificou a formação técnica ao colocar nas escolas públicas o V IFTP. Relacionado ao contexto de influência e de elaboração do Ciclo de Políticas, nota-se que a REM começou a ser elaborada por meio de uma Medida Provisória (MP) nº 746 em 2016, com o ator político público ministro José Mendonça Bezerra Filho (2016-2018), a partir do discurso de colocar nas escolas uma educação integral. Entretanto, para que a REM tivesse notoriedade, o conceito de educação integral foi deturpado, o que traziam na MP era referente a ampliação da jornada escolar: “A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas,

observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes" (Brasil, 2016). Como inferem Ferreti e Silva (2017, p. 396), a ampliação da carga horária "esteve menos presente nas audiências públicas, provavelmente por haver consenso de que precisaria ampliar em muito o investimento público".

A MP nº 746/2016 teve o processo aligeirado, pois, de acordo com Koepsel, Garcia e Czernisz (2020), o PL nº 6.840/2013 era sua base. Entretanto, o projeto para reformulação do ensino médio de 2013 foi modificado pelos empresários da educação e pelos atores de políticas negociantes do Consed. Assim, muito do que era previsto nele foi retirado, e isso levou a MP de 2016 a ficar esvaziada.

Entretanto, para Motta e Frigotto (2017), a urgência em que foi aprovada a Reforma do Ensino Médio, segundo os dirigentes do MEC era referente à necessidade em destravar as barreiras que impediam o crescimento econômico. Assim, a educação mais uma vez figura como a propulsora para a retomada do crescimento econômico, ideia inspirada na questão de que o investimento no capital humano potencializa a produtividade e ajuda a elevar as condições de competitividade do Brasil, no mercado internacional. Como afirmam Motta e Frigotto (2017, p. 358) "Sintetizando, as questões-chave da MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) são: investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar." E, em 16 de fevereiro de 2017, promulgou a Lei nº 13.415/2017.

> Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, 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 (Brasil, 2017).

O currículo do ensino médio, com a REM de 2017, passou a ser composto pela BNCC e por itinerários formativos. Foram determinadas que as áreas de conhecimento sejam organizadas em diferentes arranjos curriculares. Assim, a Lei nº 13.415/2017, fez uma modificação na LDBEN (Brasil, 1996):

> Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, 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).

O currículo ficou com a carga horária mínima de 1.800 horas dedicadas à Formação Geral Básica (FGB), que abrange as disciplinas tradicionais e obrigatórias como Matemática, Português, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, e Linguagens. Além de 1.200 horas destinadas aos Itinerários Formativos. Para isso, incluíram o aumento das horas com a finalidade de ofertar a educação em tempo integral. Ao instituir a questão do tempo integral, os formuladores da Lei levaram a entender que o EM focaria na formação integral dos alunos. Ao contrário disso, a formação está fragmentada e o conceito integral foi dissipado, pois refere-se somente ao período de permanência do aluno na escola: em tempo integral.

Outro ponto intrigante da REM foi a flexibilização curricular, considerada como a maior promessa e enaltecida pelos atores de política públicos do governo Temer. Com a política do discurso, os direcionadores tentavam convencer que a flexibilização trazia modernização necessária para ocupar o lugar de um EM que estava ultrapassado. Entretanto, como afirmam Duarte *et al.* (2020), a alegação de excesso de disciplinas é inválida, pois a LDBEN de 1996 não exigia o ensino de 13 disciplinas, exigia apenas que se contemplassem obrigatoriamente certos "componentes curriculares" em uma organização livre do currículo nas escolas (Duarte *et al.,* 2020, p. 16).

Conforme discutem Koepsel, Garcia e Czernisz (2020), o Ministro da Educação do governo Temer (2016), Mendonça Filho, alegava que a necessidade da REM estava na questão de melhoria do ensino, pois esta etapa não havia atingido os resultados previstos. Como corroboram as autoras, o ministro alegou diversas vezes que o problema da educação brasileira estava na obrigação de cursar 13 disciplinas obrigatórias.

Para compreender o trabalho mútuo dos atores de políticas que atuaram na REM, sendo os políticos públicos, empreendedores/pessoas externas e os negociantes (Consed), recorre-se à análise de Ball, Maguire e Braun (2021), pois alegam que os negociantes são profissionais que trabalham com geração de dados, envolvendo o monitoramento e a fiscalização da política. Assim, reconhece-se o Consed[4] como um grupo de negociantes

[4] O Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação, fundada em 1986, de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados do Distrito Federal. Entre suas finalidades está a integração das redes estaduais de educação e a participação dos estados na construção das políticas nacionais, além da colaboração entre as unidades federativas. Por meio da Agenda da Aprendizagem, que a cada dois anos elenca os temas prioritários de sua atuação, o Conselho também se organiza em Frentes de Trabalho, nesses espaços, integrados por gestores e técnicos das redes, são discutidas soluções e compartilhadas boas práticas.

políticos que ficou responsável pelas consultas entre o MEC e os profissionais da educação para a apresentação da Lei nº 13.415/2017.

Ressaltando que as consultas que o MEC alega ter realizado no período de 2016-2017 estão relacionadas ao movimento realizado entre o Consed e os empresários da educação, tendo estes como principais atores à frente dos debates. Mesmo assim, as audiências públicas tiveram momentos de acirramento da disputa pelo currículo do EM.

> O estudo de Ferreti e Ribeiro (2017) analisa as audiências públicas realizadas para debate acerca da Medida Provisória e então Lei que reforma o Ensino Médio. Neste estudo conclui-se que: "Do conjunto de participantes das audiências públicas, observa-se que há um equilíbrio numérico entre os que foram pró e os que foram contra a reforma, se somados órgãos de governo e pessoas ligadas ao setor privado e as ligadas aos movimentos sociais, entidades e setor público. Ainda que estivesse presente nas audiências públicas um número expressivo de críticos da MP, suas argumentações não foram ouvidas, conforme atestam o PL de Conversão nº 34/2016 e a Lei nº 13.415/2017. [...]. Da análise das audiências públicas ficou evidente o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro (Souza, 2018, p. 142).

Houve um conjunto de atores na atuação da REM, em destaque estavam as fundações e instituições privadas. Como analisado por Cassio e Goulart (2022a), elas agiam como assessoras das secretarias estaduais de educação por meio do Consed ou diretamente com as unidades, montando equipes e materiais didáticos apostilados. Garantiam a simbiose do privado agindo no setor público. Como já apontado, os empresários da educação têm desempenhado um papel crucial para formular leis que favoreçam o mercado financeiro. Insiste-se nesta questão pois o direcionamento que os formuladores ligados aos empresários têm buscado, difere das necessidades das escolas públicas. Além disso, os profissionais da educação acabam tendo uma participação muito reduzida no processo, cumprindo apenas papéis burocráticos ou de participação em consultas públicas que já são direcionadas a atingirem metas estabelecidas pelos parceiros empresariais.

> [...] cumpre observar que, no caso do NEM, os atores privados sempre estiveram sentados dos dois lados do balcão: como formuladores/as e disseminadores/as da política educacional, na qualidade de 'sociedade civil' benemerente e interessada na melhoria da educação nacional; e como implementadores/as e executores/as da política nas redes públicas, na qualidade de 'parceiros/as' dos governos estaduais e fornecendo quadros burocráticos para a gestão direta das secretarias de educação. Aos demais – comunidades escolares, movimentos sociais, sindicatos –, restou 'participar' nas enquetes e consultas públicas controladas e, por fim, levar a cabo nas escolas o que as secretarias de educação e seus parceiros bilionários decidiram a portas fechadas (Cassio; Goulart; 2022a, p. 288).

Após muitos protestos contra a REM, o governo começou a vincular diversas propagandas televisivas com anúncios de que a reforma traria uma renovação para as escolas públicas de acordo com os desejos dos estudantes e tendo eles como protagonistas do ensino-aprendizado. Como descrevem Duarte *et al.* (2020), a propaganda televisiva nas redes abertas trazia jovens indicando as suas profissões desejadas para o futuro: Eu quero fazer jornalismo!, Eu quero ser professora. É o que eu amo, E eu, designer de games, Eu quero um curso técnico para já poder trabalhar. Prevalecia a frase típica da REM, de que com o NEM haveria mais liberdade de escolha. Mas, como afirmam Duarte *et al.* (2020), a falaciosa flexibilização dentre os cinco itinerários formativos não seriam escolhas dos alunos, era apenas uma narrativa discursiva criada para aludir ao protagonismo dos estudantes. As propagandas eram uma forma de manipular a opinião pública sobre as questões educacionais que estavam sendo debatidas por professores e alunos, pois o governo desconsiderou as mais de 850 escolas públicas ocupadas em todo o país contra a REM, desconsiderou as universidades e os pesquisadores, desconsiderou o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.

Em relação ao V IFTP, a formação técnica e profissional, a Lei nº 13.415/2017, determina que a elaboração do currículo para esse arranjo fique a cargo dos sistemas de ensino.

> § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.
> § 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput (Brasil, 2017a).

Entretanto, como afirma Ferreti (2018), a lei apresenta a formação técnica e formação profissionalizante como destoante, pois a MP 746/2016 deixou a possibilidade de os sistemas de ensino reconhecerem os certificados de empresas, isso referente a ações que estejam ligadas à formação inicial e continuada. Para o autor, há uma confusão quanto ao vocábulo profissional, assim, "na separação entre formação técnica e formação profissional esteja se referindo precisamente a formação inicial e continuada" (Ferretti, 2018, p. 263), tal separação já era definida na própria LDBEN (Brasil, 1996) e a Lei nº 13.415/2017 deixou ambígua a distinção entre formação técnica de nível médio e formação tecnológica.

Costa e Coutinho (2018) salientam que, em 2008, o MEC instituiu um catálogo de cursos técnicos como instrumento de fixação para a oferta da EPT no ensino médio. A finalidade era instruir as escolas em relação ao planejamento e atender as novas demandas. Já

no texto da Lei de 2017, as escolas passaram a ter autonomia para montar cursos técnicos próprios. Mas, a formulação de novos cursos experimentais depende do reconhecimento do Conselho Estadual de Educação.

> § 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação (Brasil, 2017a).

Entretanto, os cursos técnicos dependem de infraestrutura e formação docente específica para serem ofertados, por isso, a Lei permite as parcerias para que as instituições de ensino públicas possam dispor a educação profissionalizante. Essa questão abre caminhos para o setor privado se apropriar das verbas destinadas à educação pública. Além disso, a lei prevê que a oferta dos cursos pode ser feita por meio de parcerias, desde que também seja aprovado previamente.

> § 8º - A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017a).

Mesmo que a Lei traga instituído que os certificados terão validade para prosseguimento nos estudos, a possibilidade de uma pseudoprofissionalização antecipada na educação básica pode representar a contenção para que os alunos pertencentes à classe trabalhadora não prossigam para o ensino superior.

> § 9º - As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória (Brasil, 2017a).

Colocam, assim, a expectativa de uma escolha da futura profissão na última etapa da educação básica. Ao cursar o V IFTP, ao aluno será concedido o certificado técnico para o trabalho.

> § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados

> intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (Brasil, 2017a).

Conforme alega Ferretti (2018), tais certificações estariam sob responsabilidade dos sistemas de ensino estaduais. A fim de possibilitar que tais sistemas adotem esse procedimento, "uma organização no campo da estrutura da educação profissional" (Ferretti, 2018, p. 263) será necessária para impedir a questão de que esses sistemas possam estar "regulando situações muito similares de maneira distinta, devido à ausência de um sistema nacional de certificação profissional" (Ferretti, 2018, p. 263). Entretanto, Ferretti (2018) aponta que há um equívoco nessa última observação, pois a Portaria Interministerial nº 5 de 25/04/2014, envolvendo o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e publicada no Diário Oficial da União de 02/05/2014, p. 14, estabelece a reorganização da Rede Certific, responsável pela certificação profissional de cursos de formação inicial e continuada (cursos FIC), assim como de cursos técnicos e superiores de tecnologia. Além disso, em 2014, o MEC elaborou o Documento Referência Certific, o qual detalha as categorias de cursos Pronatec a serem certificados (a - certificação de qualificação profissional, com base nos cursos FIC; b - certificação técnica, referente aos cursos técnicos) (Ferretti, 2018).

Como estabelecido pela Lei, para os sistemas que ofertarem o V IFTP, as certificações se darão da seguinte maneira:

> I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (Brasil, 2017a).

Além disso, as instituições de ensino poderão aderir ao sistema de créditos para a carga horária. "§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica" (Brasil, 2017a). Na concepção de Costa e Coutinho (2018), a organização curricular para a EPTNM traz a limitação em relação às escolhas futuras no ensino superior. A formação de nível médio é um determinante para os cursos de graduação, assim, o NEM se baseia em Itinerários que estão desconectados e limitantes.

Consta na Lei a possibilidade de convênios com instituições que ofertam a educação a distância. Sob o ponto de vista de Ferretti (2018), ao insistir nas relações de convênios para que sejam ofertados à educação profissionalizante no nível do EM, os atores de política públicos e

narradores reconhecem os limites da rede de educação pública, é inexistente a capacidade objetiva de instalações, corpo docente, materiais etc. As determinações da Lei corroboram para o aligeiramento da materialização da REM, não dando espaço e tempo para que as escolas busquem adequar, ou mesmo que exijam as condições financeiras para disponibilizar o ensino profissionalizante.

> § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e *firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento*, mediante as seguintes formas de comprovação:
> I - demonstração prática;
> II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
> III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
> IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
> V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
> VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (Brasil, 2017a, grifo nosso).

Ao mesmo tempo que a REM incluiu novas organizações curriculares nas escolas públicas, ela também retira delas a capacidade em gerir seus espaços educativos terceirizando a oferta do ensino. Além disso, as instituições públicas ficam reféns de políticas educacionais que não advogam melhorias para seus espaços, mas as forçam a dividir a formação de seus alunos com instituições que mantêm um notório trabalho prático em atividades formativas para o mercado de trabalho. Os espaços das escolas públicas acabam abertos para empresários da educação, instituições privadas que poderão fechar convênios com as públicas e estabelecer diretamente seus interesses.

Caberá às escolas públicas o papel de direcionar os alunos na escolha dos cursos de educação profissionalizante técnica. "§12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput" (Brasil, 2017a).

Em relação ao fomento para a materialização da reforma, a Lei determina que:

> Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo: I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II - metas quantitativas; III - cronograma de execução físico-financeira;

> IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (Brasil, 2017a).

Ainda, a formação fragmentada a partir dos itinerários formativos é uma forma de, ao mesmo tempo de contingência, formar sujeitos para integrarem as novas modalidades flexíveis de empregabilidade. Como corroboram Duarte *et al*. (2020), percebe-se que uma reformulação está em curso, promovendo diminuição na qualidade da formação em geral e fragmentação no aprendizado dos estudantes mediante trajetórias específicas, o que acaba limitando, ou até impedindo, as chances de sucesso desses indivíduos em processos de seleção para ingresso na educação superior (Kuenzer, 2017). Logo, o Ensino Médio público está sendo direcionado cada vez mais para preparar estudantes para o mercado de trabalho, por meio de um ensino técnico-profissionalizante de baixa qualidade, o que eventualmente pode resultar em empregos precários (Araújo, 2018), caso estes empregos estejam disponíveis, dada a presença tão forte do desemprego estrutural nos dias de hoje.

Além disso, a profissionalização posta com a REM está em consonância aos documentos dos Organismos Internacionais, como Unesco (Delors, 2003) e BM (2004). Tais instituições propuseram o desenvolvimento de uma educação secundária flexível para que possa criar vínculos com o mercado de trabalho. As modificações impostas pela REM trazem a preocupação com os ditames dos organismos internacionais que interferem constantemente nas políticas públicas voltadas para a formação dos sujeitos no Brasil. Como afirmam Duarte *et al.* (2020), segundo essas organizações, a prioridade no processo de ensino está voltada para o desenvolvimento das habilidades individuais dos estudantes, que são consideradas úteis para a empregabilidade em meio às crises econômicas e ao desemprego atuais (Delors, 2003; The World Bank, 2003). A abordagem empreendedora preconizada por essas entidades internacionais está incorporada nas reformas e busca atribuir aos jovens a responsabilidade por sua própria inserção no mercado de trabalho, enfatizando a individualização e culpabilizando por seus êxitos e insucessos.

A disputa pelo currículo do ensino médio pode ser discutida como uma reflexão sobre as diferentes concepções de educação e os interesses em jogo na definição dos conteúdos que serão ensinados aos estudantes. Segundo essa teoria, o currículo não é um conjunto de conteúdos imutáveis e objetivos, mas sim um produto social, moldado pelas diferentes forças que atuam na sociedade. Dessa forma, a definição do que será ensinado aos estudantes muitas vezes reflete disputas políticas, econômicas, culturais e ideológicas. Com a REM, o currículo

será escolhido para a composição do itinerário formativo que a escola ofertar, sem intervenção dos desejos dos alunos.

> Como a definição dos itinerários formativos será realizada pelos sistemas de ensino, e não pelos estudantes, as instituições de ensino poderão ofertar, na prática, poucas opções de escolha aos estudantes, uma vez que têm a obrigatoriedade de ofertar apenas um único itinerário formativo. Outro agravante se refere ao processo de georreferenciamento presente em alguns sistemas de ensino, que obriga o estudante a se matricular na instituição de ensino mais próxima de sua residência, impedindo uma possível escolha de instituições que ofereçam itinerários formativos de interesse do estudante (Teixeira *et al.*, 2017, p. 16036).

O espaço na carga horária para a educação profissionalizante conjugada ao ensino médio tornou-se contraditória se forem levadas em consideração as políticas educacionais voltadas especificamente à educação profissional.

> [...] tendo em vista "os formatos desta, propostos na LDB [cf. Lei n. 11.741/2008, não revogados pela Lei n. 13.415], bem como a legislação sobre a carga horária a respeito". De fato, a legislação atual prevê diferentes formatos para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a qual deveria ocorrer durante todo o período de duração deste e, de forma separada, no âmbito da Educação Básica, a Educação Profissional Inicial (cursos FIC) (Ferretti, 2018, p. 262-263).

Concordando com Frigotto (2018), a reforma do ensino médio se apresenta como um retrocesso pior que o Decreto nº 2.208, a qual separava o ensino geral do profissionalizante. Induz os alunos a seguirem muito cedo o caminho profissional, segundo o autor, há uma estimativa de que 40% dos alunos desistem da graduação, ou trocam de curso no 1º ano. Além disso, a contrarreforma retrocede na concepção do ensino técnico e tecnológico.

> A educação profissional está reduzida à perspectiva da 'Senaização', de tornar as escolas de educação básicas quase que um SENAI [Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial]. E veja, o governo permite que as escolas agora contratem professores práticos sem nível superior de um lado, só pela experiência, e sobretudo permite ao sistema S e outras instituições privadas fazerem parceira com as escolas. É nessa perspectiva que eu coloco o retrocesso nesse campo também (Frigotto, 2018, p. 3).

A legislação estabeleceu que até o ano de 2020 as escolas deveriam estar, ou começar a se adaptar ao novo modelo do ensino médio, mas o processo para a construção de um novo currículo é dificultoso em diversos pontos, como: quais as mudanças necessárias para os itinerários; o financiamento para colocar em prática a reforma; e, o impacto na formação dos

estudantes que trabalham e/ou os que compõem o quadro da EJA. Assim, a realidade das escolas públicas entra em confronto com a contrarreforma do ensino médio.

Com a REM sendo posta em prática, a formação dividida em itinerários já foi optada pelas escolas, mas esconde a realidade de que não é o aluno que escolherá a área de conhecimento. Ressaltando que os municípios não têm capacidade de ofertar todas as opções. Como afirma Kuenzer (2017), os itinerários serão organizados com base em diferentes arranjos curriculares, interligados à formação comum, mas, devem levar em consideração o contexto no qual a escola está inserida. Já a oferta de quais itinerários serão implantados em cada cidade ficará a cargo da definição do sistema de ensino, o que levará à restrição de possibilidades por parte do alunado. Outro ponto é a possibilidade de o aluno cursar mais de um itinerário, dependendo do número de vagas ofertadas. Ao se formar em uma área específica, poderá ser reduzida a chance de ingressar em cursos superiores diferentes de sua formação, uma vez que há processos seletivos que comtemplam as diferentes áreas do saber.

Consoante Kuenzer (2017), é necessário um currículo que integre de forma orgânica e consistente as ciências e suas dimensões, a tecnologia, a cultura e o trabalho, de maneira a atribuir significado ao conhecimento adquirido. Além disso, é importante agregar diálogo entre os componentes curriculares, que podem estar organizados em disciplinas ou áreas de conhecimento. A formulação de políticas para a formação do trabalho deveria sintetizar a relação entre teoria e prática, a relação entre conhecimento humanista e conhecimento científico tecnológico, em que todo trabalho, de alguma forma, integra duas dimensões e cenários: teoria e prática; conhecimento e ação.

A ausência de disciplinas do núcleo comum torna-se outro problema na oficialização da Lei, pois as únicas obrigatórias são: português e matemática. Mesmo ao destacar a interdisciplinaridade na BNCC, não há clareza em como as disciplinas que tratam das questões históricas da humanidade, de políticas, e que trabalham a criticidade dos alunos – como: história, sociologia, filosofia etc. – e que há tempos foram suprimidas no currículo escolar, serão trabalhadas. Está definido na BNCC o caráter genérico da reforma do ensino médio, sem clareza e consistência de conteúdo, permitindo introduzir formas prontas para a formação que o mercado de trabalho possa absorver.

Como afirma Neves (2018, p. 2):

> Ela coloca as competências de maneira muito difusa, como se o professor de biologia pudesse falar sobre cinética ou um professor de química pudesse falar sobre desenvolvimento ambiental, exemplificou, questionando: Não existe um recorte disciplinar bem traçado, existem itinerários que não sabemos como serão feitos

> também. Se o professor de história pode dar aula de sociologia para que contratar um professor só para sociologia?.

A próxima subseção discute a formulação da BNCC, que não designou diretamente competências e habilidades para a educação profissionalizante. Assim, serão analisadas as competências gerais que farão parte da instrução que os alunos passarão a receber. Também, discorre sobre as diretrizes curriculares voltadas especificamente para a educação profissionalizante no EM.

3.3 A BNCC E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA (EPT)

Desde a Constituição Federal de 1988 foi instituída a criação de uma Base com as unidades curriculares para a educação brasileira. Tal ideia foi reforçada na LDBEN (Brasil, 1996) e no PNE. Por isso, as discussões sobre a elaboração da BNCC vêm de longa data.

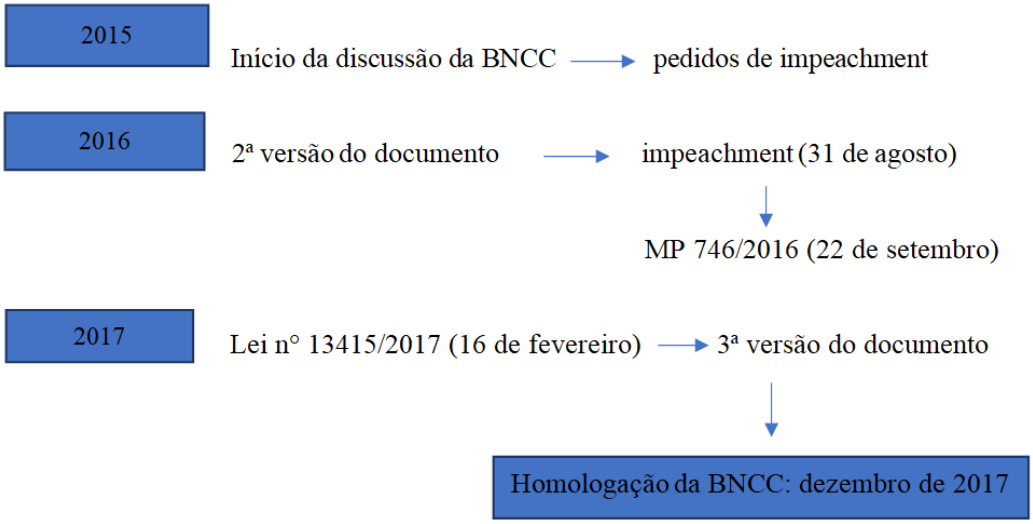
Na elaboração da BNCC, as disputas pela educação pública pelos diferentes atores de políticas ficaram mais evidentes.

> O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) que coordenou esse processo, num primeiro momento sem a presença do MEC, apresentou-se como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atuava, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 43).

No site oficial do MEC encontram-se disponíveis as versões que foram elaboradas nos governos Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018). A retirada do governo desenvolvimentista do poder foi uma estratégia para que determinados grupos, sobretudo os ligados ao empresariado, pudessem liderar as formulações de políticas austeras.

Houve um movimento simultâneo na construção da BNCC fragmentada e o cenário político que configurou os anos de 2015-2016. A Figura 3, a seguir, ilustra a ligação entre o período e os acontecimentos entre o golpe de 2016 e o avanço das discussões sobre a BNCC.

Figura 3 - Linha do tempo da construção da BNCC pelos empresários da educação



Fonte: Elaborada pela autora.

Nota-se que a discussão e a elaboração do documento, que passou a nortear a educação básica, ocorreram no mesmo período em que o governo de Dilma Rousseff passava por instabilidade. Desde que começou seu segundo mandato, em 2014, o governo petista já não conseguia colocar as pautas populares e os políticos conservadores ganhavam notoriedade, isso culminou na aceitação do pedido de *impeachment,* em 2 de dezembro de 2015. No dia 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff foi afastada do cargo de Presidente da República após 3 meses de tramitação do processo iniciado no Senado, que resultou na votação em plenário de 61 votos a favor e 20 contra o impedimento. Já em 22 de setembro de 2016, dias após a retirada da presidenta eleita democraticamente, foi apresentada a MP nº 746 que trazia as modificações para o ensino médio. Em 2017, no dia 16 de fevereiro, a Lei nº 13.415 foi promulgada e, em dezembro do mesmo ano, ocorreu a homologação da BNCC, que já estava em sua terceira versão.

Quadro 6 - versões da BNCC

Primeira versão	16 de setembro de 2015
Segunda versão	3 de maio de 2016
Versão final da Etapa Ed. Infantil e Ensino Fund.	20 de dezembro de 2017
Resolução CNE/CP nº 2, instituiu e trouxe orientações em relação à implementação da BNCC	22 de dezembro de 2017
CNE/CB nº 3, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	21 de novembro de 2018
Versão etapa do Ensino Médio, Resolução CNP/CP nº 4	14 de dezembro de 2018

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados levantados.

Como indicado no Quadro 6, a BNCC teve as 1ª e 2ª versões formuladas no governo de Dilma Rousseff (2015) e no governo Temer (2016-2018), houve a urgência para a finalização. Assim, entre os anos de 2017 e 2018, o CNE estabeleceu como principais normas: Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que designou a implantação da BNCC, CNE/CB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as DCNEM e a Resolução CNE/CB nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a BNCC na etapa do ensino médio.

> Voltando à caracterização do processo que levou à elaboração da Base, a determinação contida no II PNE e a resolução da CONAE/2014 fazem que o MEC dê início à sua elaboração. Ainda em 2014, o MEC organiza uma primeira comissão de especialistas, que será desfeita sem ter chegado a um resultado que pudesse ser submetido ao debate público; ato contínuo, no início de 2015, por meio da Portaria nº 592 (17/06/2015), institui uma nova comissão de especialistas, composta por 116 profissionais, com o objetivo de "produzir documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular, bem como de produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação até final de fevereiro de 2016" (Burgos, 2017, p. 110).

Conforme analisado por Burgos (2017), as primeiras versões contaram com o trabalho coletivo de educadores e pesquisadores, na tentativa de formular a BNCC. Organizado em quatro etapas, a primeira, com foco na elaboração da primeira versão: "obriga a comissão de especialistas a realizar um esforço prévio de leitura crítica dos currículos estaduais por componente curricular" (Burgos, 2017, p. 111). Ainda, de acordo com o autor, a segunda etapa refere-se à leitura crítica da primeira versão, bem como à elaboração da segunda versão. No período em que se estabeleceram as duas primeiras versões, de setembro de 2015 a março de 2016, "o Portal da Base recebe cerca de 12 milhões de contribuições, mais de 70% delas provenientes das escolas e de seus profissionais" (Burgos, 2017, p. 111). Ocorreram debates nas universidades e escolas, que ocasionaram em pareceres críticos.

Já a quarta etapa de elaboração da BNCC, de acordo com Burgos (2017, p. 111), ocorreu ainda no governo de Dilma Rousseff (2016), quando "a Comissão constituída pelo MEC realiza o ato de entrega da segunda versão ao Conselho Nacional de Educação". As secretarias estaduais promoveram os debates com os professores e profissionais da educação para a elaboração de pareceres críticos da segunda versão. Entretanto, "essa quarta etapa, contaria com o apoio do Consed e da Undime e dela se esperava que surgisse uma terceira e definitiva versão do texto da Base" (Burgos, 2017, p. 111).

A BNCC teve sua formulação pouco conturbada, uma vez que os atores de política empreendedores, os empresários da educação, tiveram grande participação em sua elaboração. Na introdução do documento consta que a versão da BNCC "completa o trabalho de quatro

anos ao longo dos quais o (MEC) coordenou o processo de discussão e elaboração da norma que deve orientar os rumos da Educação Básica no País" (Brasil, 2018a, p. 5). Entretanto, a construção da BNCC, assim como a Lei nº 13.415/2017, não foi composta pelos profissionais atuantes das escolas públicas do país. Seus colaboradores insistem em colocar sua elaboração como trabalho plural e participativo.

> O CNE realizou audiências públicas regionais em Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília, com caráter *exclusivamente consultivo*, destinadas a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, grifos nossos).

A falta ou a impossibilidade de participação dos diversos setores e representantes da sociedade civil no processo de elaboração da BNCC assegurou a construção de uma base comum curricular que contempla as perspectivas e necessidades das empresas privadas que atuam no setor educacional. A questão torna-se mais preocupante quando analisados os parceiros do Todos Pela Educação, que promoveram a discussão sobre a elaboração da BNCC.

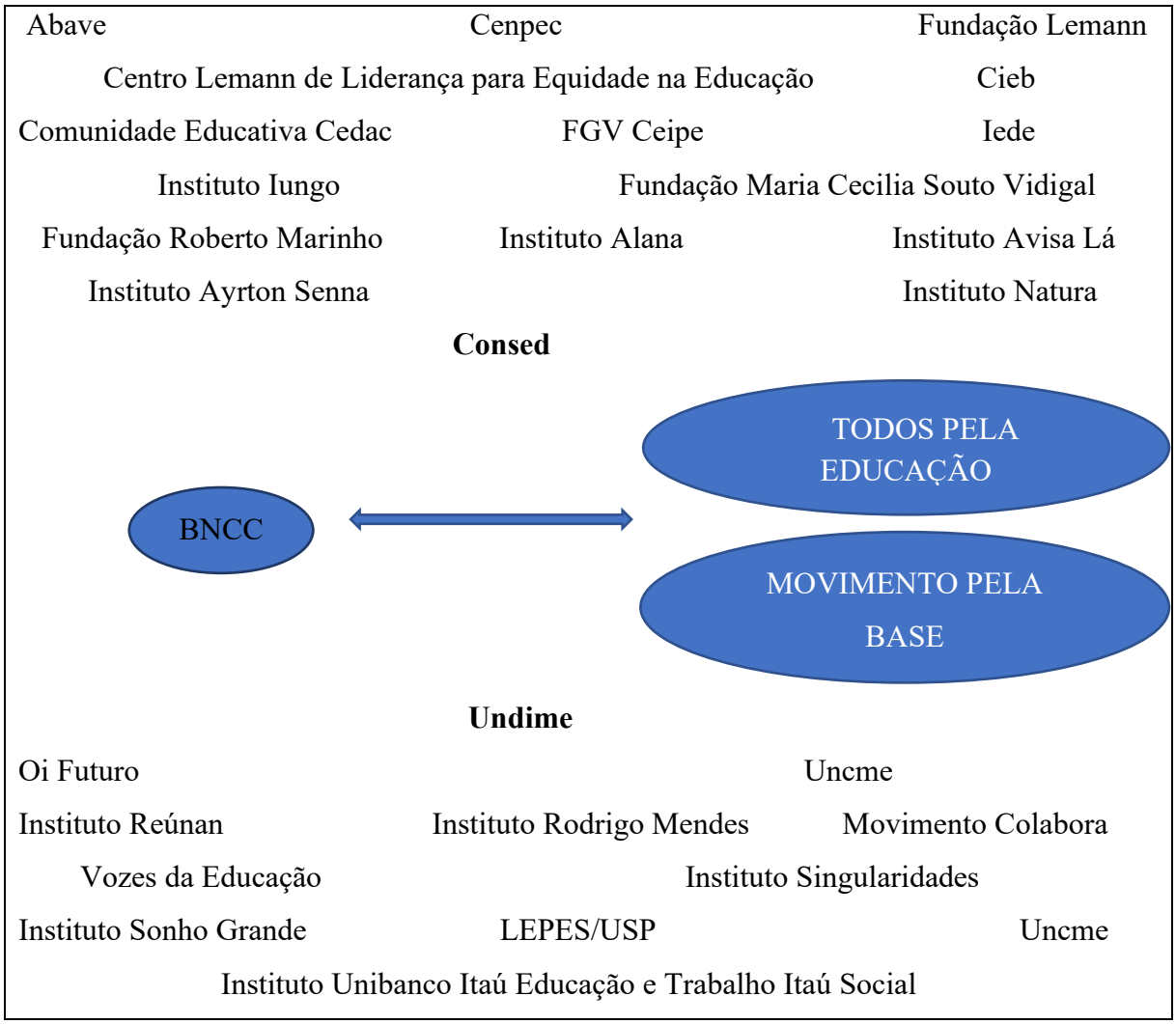
> Na rede formada pelo TPE, os fundadores assumem papéis ou articulam-se com entidades tradicionais da estrutura de representação de interesses de classe – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Federação Brasileira de Bancos (Febraban); com associações de natureza mercantil-filantrópica, ou seja, com fundações, institutos, ONGs; com organismos internacionais (como consultores); com o Estado, através de cargos executivos, representativos, ou como conselheiros. Na alta burocracia estatal, vários membros do TPE ocupam ou ocuparam importantes cargos: integrantes do *Conselho Nacional de Educação*, da *União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação*, presidentes do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), assessores presidenciais e mesmo o cargo de Ministro da Educação (Martins; Krawczyk, 2018, p. 11).

Na simbiose entre os profissionais da educação que são formados com ajuda desses empresários, há um financiamento e cooptação dos atores de políticas empreendedores/pessoas externas e os negociantes. O Consed é um local em que atuam os negociantes que acompanham de perto a política sendo colocada na prática.

A análise dos parceiros empresariais pode ser tomada nas pesquisas sobre as políticas educacionais como uma forma de compreender pontos específicos da reforma ligados ao mercado de trabalho e que, na maioria dos casos, não faz sentido as escolas públicas tomarem rumos que destoam da função social da instituição escolar. Não há negação da importância do trabalho como fator educativo, entretanto, ao impor determinada pseudoprofissionalização, essas parcerias tornam-se custosas para o campo educacional.

Os atores de políticas empreendedores/pessoas externas e negociantes foram as figuras centrais na política educacional dos últimos anos. Para isso, há uma parceria entre eles, expressa a Figura 4, a seguir.

Figura 4 - Parceiros de elaboração da BNCC



Fonte: A autora.

Percebe-se, pela Figura 4, que a maioria dos parceiros do Todos Pela Educação e Movimento Pela Base são empresários ligados a diversos setores: financeiro (bancos), indústrias (cosméticos) e telefonia. Com base nas finalidades de ensino expostas pela análise da reforma do ensino médio, constata-se que os grandes empresários são os interessados em comandar as políticas voltadas para a educação. No contexto de crise do capitalismo, que se arrasta desde a década de 1970, há um interesse da classe dominante em formar mão de obra qualificada. Como expõem Peroni, Caetano e Arelaro (2019), o Movimento pela Base Nacional

Comum recebia apoio financeiro da Fundação Lemann e atuava com os setores públicos e privados.

De acordo com o *site* dos empresários da educação Todos pela Educação, a construção da BNCC (Todos Pela Educação, 2018) começou a ser discutida em 2015, nota-se que foi o ano em que acresceram os pedidos de *impeachment* contra a presidente Dilma Rousseff. Ainda, de acordo com as informações que constam no *site*, em 2016 houve ajuda de todos os estados brasileiros na construção da 2ª versão do documento. Também, em 2016, foi formalizado o *impeachment* e colocada em discussão a MP nº 746/2016. Em abril de 2017, após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, foi elaborada a 3ª versão da BNCC, essa versão foi entregue ao CNE e homologada em dezembro de 2017.

> Apesar de a BNCC ter sido aprovada recentemente, bem como de já estar em fase de implementação, a sua elaboração foi marcada por tensões significativas que perpassaram dois governos federais: duas versões completas foram redigidas no governo de Dilma Rousseff (uma em 2015 e outra em 2016), com forte protagonismo dos empresários organizados no Movimento Pela Base Nacional Comum (MPB), apoio de instituições internacionais e participação ativa de uma "comissão de especialistas", composta por professores universitários e organizações educacionais. No governo Temer, sob a diligência do Ministro da Educação Mendonça Filho (DEM) e da secretária executiva Maria Helena Guimarães (PSDB), a BNCC foi reformulada e cindida: a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental foi aprovada em 2017, e a do ensino médio em 2018. Nesse ínterim, a coalização liberal-conservadora encerrou o exíguo diálogo anteriormente estabelecido com profissionais da educação e, além disso, descartou grande parte das críticas anteriormente dirigidas ao documento (Motta; Andrade, 2020, p. 68).

Os atores de política – empreendedores e negociantes – têm dado andamento a determinadas ações que culminam em programas educacionais. Conforme os escritos de Ball, Maguire e Braun (2021, p. 97), esses atores "estão muitas vezes fora dos processos convencionais de interpretação e de tradução de política. De fato, em alguns casos, eles operam literalmente fora da vista".

Quadro 7 - Ações do TPE nas políticas educacionais (Parte II)

Ano	Ações
2010	5 Bandeiras Apresentamos 5 novos temas de trabalho do Todos, identificados como políticas-chave para o atingimento das 5 Metas: 1 - Formação e carreira do professor; 2 - Definição das expectativas de aprendizagem; 3 - Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional; 4 - Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação; e 5 - Ampliação da exposição dos alunos à aprendizagem.
2011	Sem ações

2012	Prova ABC, do Todos, inspira avaliação nacional A segunda edição da Prova ABC, com uma amostra maior e mais representativa do País e suas regiões, inspirou a construção da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que chegou 2 anos depois, sendo o primeiro instrumento oficial para acompanhar a aprendizagem no início da trajetória escolar.
2013	Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE) Enquanto o PNE (2014-2024) tramitava no Congresso Nacional, o Todos coordenou a criação do Observatório do PNE: um portal de monitoramento constante dos resultados do Plano - um dos precursores entre as plataformas de monitoramento e análise de dados da Educação.
2014	Plano Nacional de Educação (2014-2024) Após quase 4 anos de tramitação, o atual PNE foi aprovado no Congresso Nacional. Participamos ativamente na construção e debate das 20 metas do Plano.
2015	5 Atitudes Pela Educação Para apoiar e incentivar as famílias a darem maior suporte ao dia a dia escolar dos estudantes, lançamos a iniciativa "5 Atitudes pela Educação". Elaboramos, a partir dela, um material para estimular o diálogo entre crianças, jovens e seus familiares.
2016	Sem ações
2017	Sem ações
2018	Sem ações
2019	Diretrizes para a Formação dos Professores Brasileiros São aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores, primeiro passo em uma transformação na formação inicial docente, voltada para os desafios práticos do cotidiano escolar. O Todos participou ativamente no debate e contribuiu para o documento.
2020	Aprovação do Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Todos pela Educação (2023).

Como apresentado no Quadro 7, o TPE tem participado ativamente da elaboração das políticas. No ano de 2010, apresentou metas, entre elas a formação de professores. No ano de 2011, nada consta. Em 2012, o foco era a avaliação nacional. Já, em 2013, a preocupação estava no PNE, passou a coordenar o observatório do plano educacional que teve a renovação em 2014. No ano de 2015, passa a focar no diálogo com estudantes, ressaltando que nesse ano ocorreram manifestações e ocupações de escolas no estado de São Paulo. Entretanto, nos anos de 2016 (ano da MP nº 746), 2017 (ano da aprovação da REM) e 2018 (ano que passou a vigorar a BNCC), o TPE não assume o papel de protagonista. Somente em 2019, com as desastrosas DCN para a Formação de Professores, o TPE se coloca como precursor da normativa. E, em 2020, acompanhou o andamento do novo Fundeb.

Sob o ponto de vista de Piolli e Sala (2021), esse conjunto de normativas deve ser analisado como um único processo de reforma da educação básica. Ainda, como pontuam os autores, a REM não alterou o art. 35 da LDBEN (Brasil, 1996), o que falseou a ideia de que não houve modificações na educação profissional e tecnológica, uma vez que ela foi posta como IFTP para ser articulada ao ensino médio.

> Desse modo, ao fazer da formação profissional um percurso possível da educação básica, temos que entender que Reforma do Ensino Médio e reforma da Educação Profissional de nível médio passam a formar um único processo. Assim, não é casual que as principais resoluções do Conselho Nacional de Educação sobre esse nível de ensino tenham seguido o caminho de primeiro atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CB nº 3/2018) e instituir a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (Resolução CNE/CB nº 4/2018) e, ato contínuo, definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1/2021) (Piolli; Sala, 2021, p. 3).

Como apresentado na subseção anterior, a proposta para a educação profissionalizante estava presente desde a MP nº 746/2016, manteve-se na Lei nº 13.415/2017 mesmo após as manifestações estudantis e dos profissionais apontarem que tal reformulação não seria adequada. A BNCC, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, estão articulados para somatizarem a Lei nº 13.415/2017 e completar, em nível federativo, os novos direcionamentos educacionais do país.

> No dia 6 de abril de 2017, a proposta da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação. De acordo com a Lei nº 9.131/95 coube ao CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação, fazer a apreciação da proposta da BNCC para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional (Brasil, 2018).

O documento base estabelece habilidades e competências que devem ser alcançadas durante a toda a etapa da educação básica (do ensino infantil ao ensino médio). É esse documento que norteou a construção dos currículos, dos materiais didáticos a serem utilizados nas escolas, bem como norteará a formação dos professores. Como corroboram Koepsel, Garcia, Czernisz (2020), de acordo com o MEC, a BNCC é um documento que estabelece as aprendizagens essenciais, sendo não só um documento que orienta a organização do currículo, mas também que pode trazer outras modificações para assegurar o direito de aprendizagem.

A Resolução CNE/CP nº 2/2017, inicia:

> CONSIDERANDO que o art. 210 da Constituição Federal define que "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais", e que o art. 9º da LDB, ao definir umas das incumbências da União, em seu inciso V, como a de "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum" (Brasil, 2017b, p. 1).

Embora o foco da reforma tenha sido a última etapa – o ensino médio –, as normativas alteraram toda a educação básica, instituindo conteúdos mínimos a serem adquiridos ao longo do processo educativo institucional. Com a asseveração de construir uma formação base para todos os alunos, tal imperativo mostra-se contestável, na medida em que as escolas passam a montar os mais diferenciados conteúdos.

Na Resolução CNE/CB nº 3/2018 (Brasil, 2018a) constam as seguintes orientações: desenvolvimento de competências para determinar um perfil profissional de acordo com o mercado de trabalho; a qualificação será reconhecida por meio de diploma e certificação com validade nacional ao final do curso, para isso, determina um programa de aprendizagens com arranjos e combinações de cursos, por meio dos itinerários formativos. Além de: ambientes adequados para o desenvolvimento das atividades práticas; formações experimentais que não constam no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT),; formação técnica e profissional de acordo com o desenvolvimento físico, psíquico e social de jovens de 14 a 24 anos, "previsto no § 4º do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e em legislação específica, caracterizada por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva, conforme respectivo perfil profissional" (Brasil, 2018a, p. 3).

> Observadas as normas vigentes relacionadas à carga horária mínima e ao tempo máximo de duração do contrato de aprendizagem, os programas de aprendizagem podem compreender distintos arranjos; g) certificação intermediária: é a possibilidade de emitir certificação de qualificação para o trabalho quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade; h) certificação profissional: é o processo de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes adquiridos na educação profissional, inclusive no trabalho, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos nos termos do art. 41 da LDB (Brasil, 2018a, p. 4).

Referente ao V IFTP, a Resolução CNE/CB nº 3/2018 determina:

> V - formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para *adaptar-se* às novas condições ocupacionais e às *exigências do mundo do trabalho contemporâneo* e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018a, p. 7, grifos nossos).

Os itinerários devem ser escolhidos de modo a garantir as necessidades e demandas do mercado de trabalho, a partir do contexto local e em conformidade com os seguintes eixos estruturantes:

> I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade; II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade; III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade; IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Brasil, 2018a, p. 7).

A normativa traz a unidade escolar como ponto de partida e seus profissionais como os principais sujeitos para a elaboração da proposta pedagógica que deve estar alinhada ao documento curricular definido pelo sistema de ensino.

> Art. 26 - Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no *exercício de sua autonomia* e na *gestão democrática*, *a proposta pedagógica* das unidades escolares deve traduzir a proposta educativa *construída coletivamente*, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida. § 1º *Cabe a cada unidade escolar a elaboração da sua proposta pedagógica* em consonância com o documento curricular definido pelo seu sistema de ensino. § 2º A proposta pedagógica deve *conter o desenho dos arranjos curriculares* a serem oferecidos pela unidade escolar, bem como as estratégias para oferta de itinerários formativos. § 3º A proposta pedagógica, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade (Brasil, 2018a, p. 13, grifos nossos).

As disciplinas tradicionais se transformaram em componentes curriculares dentro das áreas do conhecimento que compõem a chamada Formação Geral Básica (FGB). Nos Itinerários Formativos, os conteúdos das disciplinas do núcleo comum continuam a ser trabalhados de forma integrada uns aos outros, com alusão à interdisciplinaridade.

> Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB. A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, "*não exclui necessariamente as disciplinas*, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o *fortalecimento das relações entre elas* e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Brasil, 2018b, p. 32, grifos nossos).

Na BNCC são colocadas 10 competências gerais: 1- Conhecimento, 2 - Pensamento científico, crítico e criativo, 3 - Repertório cultural, 4 - Comunicação, 5 - Tecnologia,

6 - Trabalho e projeto de vida, 7 - Argumentação, 8 - Autoconhecimento e autocuidado, 9 - Empatia e cooperação, 10 - Responsabilidade e cidadania. Essas competências gerais não são específicas das disciplinas tradicionais, mas são trabalhadas dentro das áreas do conhecimento. Portanto, a BNCC para o Ensino Médio não estipulou habilidades por série, isso permite maior flexibilidade na organização da grade curricular.

Ainda, a normativa estabelece as cinco áreas do conhecimento que são contempladas na estrutura curricular do ensino médio, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional. Com base nessa estrutura, os itinerários formativos se constituem por um conjunto de disciplinas, eletivas e projetos, que são selecionados e oferecidos pelas escolas. Há definições das competências e habilidades de cada área da educação básica para organizar o currículo do ensino médio de modo que este forme o sujeito de acordo com as necessidades do mercado.

> [...] é importante compreender a origem e as concepções consoantes ao termo "competências". De acordo com Saviani (2013), a aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960, a partir da matriz behaviorista. Para o autor, as competências identificam-se com esquemas adaptativos, construídos pelos sujeitos, na interação com o ambiente em um processo de acomodação. Já segundo Holanda *et al*. (2009, p. 124), "[...] o termo competências ganhou força na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital" (Branco *et al.*, 2019, p. 158).

Para a área de Linguagens e suas Tecnologias, para a última etapa, de acordo com a BNCC, o foco está na ampliação da autonomia e do protagonismo juvenil. Ao todo são 7 competências e 27 habilidades específicas para essa área. As competências estão definidas como:

> Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais); Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições; Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais); Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso; Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento; Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais; Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas (Brasil, 2018b, p. 483).

A área de Linguagens e suas Tecnologias traz, especificamente, tópicos que abordam as habilidades voltadas exclusivamente para Língua Portuguesa, dentro de cinco

campos de atuação social: Campo da vida pessoal; Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico-midiático; e Campo de atuação na vida pública.

Quadro 8 - Campos de atuação social da área de Linguagens e suas Tecnologias

Campo da vida pessoal	O campo da vida pessoal pretende funcionar como espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos, postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes.
Campo artístico-literário	No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral
Campo das práticas de estudo e pesquisa	O campo das práticas de estudo e pesquisa mantém destaque para os gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e os procedimentos envolvidos no estudo
Campo jornalístico-midiático	Em relação ao campo jornalístico-midiático, compreender os fatos e as circunstâncias principais relatados; perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação; identificar diferentes pontos de vista; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética; identificar e denunciar discursos de ódio; e produzir textos jornalísticos variados, analisar estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos textos publicitários e de refletir sobre necessidades e condições de consumo.
Campo de atuação na vida pública	No cerne do campo de atuação na vida pública estão a ampliação da participação em diferentes instâncias da vida pública, a defesa dos direitos, o domínio básico de textos legais e a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos.

Fonte: Brasil (2018ab).

Para a área de Matemática e suas Tecnologias, o esperado é que o sujeito aprenda "conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área" (Brasil, 2018b, p. 470). As cinco competências específicas dessa área são descritas da seguinte maneira:

> Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos; Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis; Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística –, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos; Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.); Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas (Brasil, 2018b, p. 523).

A proposta para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias está centrada na construção e utilização de conhecimentos específicos da área que capacitem o sujeito para propor a solução de problemas atuais. Para essa área são apresentadas três competências:

> Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia; Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis; Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (Brasil, 2018b, p. 553).

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a mais negligenciada dentro das cinco grandes concentrações de conteúdos da BNCC, a ideia é de ampliação conceitual, "concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas" (Brasil, 2018b, p. 471).

> Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos; Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços; Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais; Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas; Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos; Participar, pessoal e coletivamente do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições (Brasil, 2018b, p. 558).

Os conceitos utilizados para definirem as competências e habilidades são amplos e mantêm as discussões contemporâneas como: Direitos Humanos, preocupação com questões ambientais, impactos econômicos e relações em geral com a sociedade. Entretanto, Silva (2018) aponta que essa indução de temas visa controlar os sujeitos principais das escolas: professores (perdem a autonomia e serão responsabilizados por possíveis fracassos) e alunos (que têm o ensino engessado por imposição de discursos). Conforme analisado por Silva (2018), a prescrição de competências dos PCNEM, nas DCNEM e na BNCC, busca controlar as experiências individuais e escolares, por meio do discurso e da avaliação. Exames e provas refletem uma concepção tradicional de avaliação, visando controlar alunos e professores de

acordo com as diretrizes curriculares. O desempenho dos alunos demonstra a eficácia das propostas, responsabilizando os professores por eventuais falhas.

Como se pode perceber, as quatro áreas podem ser trabalhadas em conjunto, formando as combinações para os diferentes arranjos e itinerários. Ou seja, o aluno que opta pelo aprofundamento na área de Linguagens, recebe a formação geral mais o percurso em Linguagens e suas Tecnologias. Entretanto para a formação profissionalizante, que é idealizada pelas normativas, a composição fica apenas relacionada à formação geral mais as disciplinas referentes aos cursos. Tal formato de oferta reverbera tanto na qualidade da educação quanto na diferença de formação dos alunos de uma mesma unidade escolar, podendo ficar um mais preparado para testes de vestibulares do que os que optam por curso profissionalizante.

Da forma como se apresenta, a BNCC pode ocasionar uma divisão dos estudantes, até em uma mesma escola, por exemplo. Ao que parece, a escolha foi uma espécie de adaptação do formato utilizado por algumas instituições de ensino dos Estados Unidos. Dessa forma, o "caminho formativo" pode se tornar algo parecido com um sistema de rastreamento, onde os alunos são separados por habilidades acadêmicas, em todas as disciplinas, ou por grupos e/ou currículos dentro de uma escola, como se deu nos EUA. O que acabou ocorrendo foi uma espécie de segregação interna dentro do sistema educacional norte-americano, categorizando as turmas de acordo com os níveis (altos, baixos e normais) de desempenho e/ou objetivos (preparatórios ou profissionalizantes) (Boanafina; Otranto; Macedo, 2022).

A BNCC não traz as habilidades e competências para o V IFTP. É tomando por base as competências gerais que a escola poderá planejar os conteúdos, disciplinas e projetos que farão parte do IFTP, podendo adaptar-se às necessidades locais ou regionais e às demandas do mercado de trabalho.

Quatro dos cinco percursos estão alinhados com as áreas de conhecimento da BNCC, promovendo maior aprofundamento nas áreas da formação geral. Apenas o percurso de formação técnica e profissional não está presente na FGB, não se enquadra em nenhuma das áreas de conhecimento que estabelecem os "direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio" (Piolli; Sala, 2021, p. 6).

Entretanto, a BNCC é ponto de apoio na construção dos itinerários formativos voltados para a qualificação profissionalizante, pois estabelece a base para a definição de conteúdos específicos, competências e habilidades que deverão ser desenvolvidos pelos estudantes no percurso formativo das disciplinas da área comum do currículo.

> [...] o empenho em introduzir a "pedagogia das competências" nas escolas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso,

> busca-se, nas empresas, substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências, relacionadas a determinadas situações. Em ambos os casos, o objetivo é tornar os indivíduos mais produtivos (Branco *et al.*, 2019, p. 160).

A educação integral, tão alardeada no momento da elaboração das normativas, é antagônica ao que está realmente expresso nos documentos. A carga horária do IFTP não atende à necessidade quantitativa de tempo para uma formação integral. Modelos distintos de ensino na mesma unidade escolar tendem a ampliar a dualidade do ensino.

A BNCC estabelece uma dicotomia expandida, ao criar o caminho de formação técnica e profissional, relacionando a diminuição da carga horária do ensino médio com a fragilidade na organização dos cursos profissionalizantes, e ainda com a possível restrição de acesso dos formados ao ensino superior. Um direcionamento político que se considera oposto à formação completa do ser humano e que é destinado à parcela mais desfavorecida da classe trabalhadora, por meio de uma educação simplificada e de base. Um percurso que busca ensinar apenas o essencial para capacitar o novo profissional para a produção de mercadorias e serviços, fundamentado na "gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, consequentemente, para a 'empregabilidade'" (Boanafina; Otranto; Macedo, 2022, p. 726).

Tais finalidades – como produtividade, competitividade e empregabilidade – seriam para atender às demandas de formação na contemporaneidade, visto que "se mostra imperativo repensar a organização curricular vigente [...] que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e questões sociais" (Brasil, 2018b, p. 468). A escola aprofundou em ser um espaço que articula instrução com as práticas do mercado de trabalho. E mesmo utilizando os conceitos científicos, os conteúdos que chegam para os alunos são rasos e pouco tratam da realidade subjetiva de cada escola.

> Subjacente a todas essas finalidades, o Ensino Médio deve garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. Para tanto, a escola que acolhe as juventudes, por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento, deve possibilitar aos estudantes: • compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas; • conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos; • apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na disseminação desses conhecimentos; e • apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização (Brasil, 2018b, p. 467).

De acordo com a normativa, sua composição se deu para a resolução dos problemas enfrentados no ensino médio:

> O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o *desempenho insuficiente dos alunos* nos anos finais do Ensino Fundamental, a *organização curricular do Ensino Médio vigente*, com *excesso de componentes curriculares*, e uma *abordagem pedagógica distante* das culturas juvenis e *do mundo do trabalho* (Brasil, 2018b, p. 461, grifos nossos).

Em diversos trechos do documento normativo fica evidente a preocupação com as questões econômicas, tecnológicas e contemporaneidades do mundo do trabalho, bem como o papel da educação em fazer o Brasil alcançar uma suposta posição dentre os países desenvolvidos. Por isso, de acordo com o documento, as mudanças no mundo contemporâneo exigem que as políticas educacionais sejam revistas para que surja uma nova formulação de organização curricular para a educação básica, em específico para o ensino médio.

> Para responder a essa necessidade, mostra-se imprescindível considerar a dinâmica social contemporânea, marcada pelas rápidas *transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico*. Trata-se de reconhecer que as transformações nos *contextos nacional e internacional* atingem diretamente as populações jovens e, portanto, o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas *mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo* (Brasil, 2018b, 462, grifos nossos).

Os prazos e as formas de seleção dos itinerários formativos, bem como os conteúdos e habilidades específicas que serão desenvolvidos, são de responsabilidade das redes de ensino e das escolas. O que se espera é que tais itinerários sejam organizados de forma a oferecer ao estudante uma formação adequada aos novos postos de trabalho.

A estrutura que está prevista uma formação básica geral, com conteúdos essenciais, está distribuída em quatro áreas do conhecimento, conforme descrito na BNCC (Brasil, 2018b). Os itinerários formativos são colocados como opções para os estudantes escolherem qual caminho educacional deseja seguir. No entanto, essa organização flexível do currículo não esclarece de forma clara como essas alternativas serão oferecidas aos alunos. Em teoria, os alunos do Ensino Médio terão uma formação comum e pelo menos um itinerário formativo garantido, mas isso dependerá do que for disponibilizado em sua escola ou região (Branco *et al.*, 2019).

A BNCC é o documento central para que os itinerários formativos sejam implementados nas escolas públicas, definindo diretrizes, estruturas e competências para os projetos curriculares das instituições. Os pontos negativos associados ao modelo de itinerários

formativos incluem a possibilidade de segregação entre os estudantes, limitação de opções de carreira, falta de adequação ao mercado de trabalho, dificuldade em desistir do curso e o alto custo financeiro para os alunos. Esses aspectos podem resultar em divisões sociais na escola, restrição de escolhas de carreira, empregabilidade prejudicada, falta de flexibilidade no curso e necessidade de investimento financeiro adicional.

Por fim, a BNCC foi imprescindível para que as DCN da Educação Profissional e Tecnológica fossem atualizadas por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2021 – discutida na próxima subseção.

3.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2021) E O GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO V ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL

A educação profissionalizante ganhou novas determinações a partir da REM. Embora o IFTP seja um dos caminhos formativos como os outros, a formação por intermédio dele difere em muitos sentidos: a carga horária, os conteúdos e os diferentes arranjos. Em janeiro de 2021 foi instituída, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

> Art. 2º - A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (Brasil, 2021, p. 1).

Os cursos profissionalizantes podem ser ofertados em curta duração sem a exigência de estruturas mais elaboradas que contemplem a formação profissional técnica. Assim, as escolas podem ofertar tanto a habilitação quanto a qualificação técnica.

> Art. 15. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio abrange: I - habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico; II - qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico; e III - especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada (Brasil, 2021, p. 6).

Como apontado por Piolli e Sala (2021), ao determinar a educação profissionalizante como habilitação ou qualificação, a normativa deixa brechas para as distintas formas de cumprir o V IFTP. “E de fato assim é. Habilitação profissional e qualificação

profissional são duas formas diferentes de oferecimento de cursos profissionalizantes em nível médio" (Piolli; Sala, 2021, p. 8).

Sobre a distinção entre habilitação e qualificação, Piolli e Sala (2021) explicam que, no que se refere à habilitação, são os cursos técnicos tradicionais que compõem o quadro do Conselho Nacional de cursos técnicos. Os cursos podem ser articulados ao EM ou ofertados posteriormente. Chamados de cursos técnicos, são direcionados para pessoas que tenham terminado o Ensino Fundamental, estejam matriculadas ou tenham completado o EM. Vale ressaltar que é imprescindível concluir o EM para obter o certificado de técnico. Com carga horária que varia de 800 a 1.200 horas, dependendo da área técnica escolhida, esses cursos podem ser organizados de forma diferente, permitindo a criação de caminhos formativos com certificações intermediárias de qualificação técnica.

No que diz respeito à qualificação, o MEC esclarece que são unidades ou módulos: "são cursos que se integram a organização curricular de uma Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio (curso técnico), compondo o respectivo itinerário formativo aprovado pelo sistema de ensino" (Brasil, 2022a). A formação profissional é descrita como uma opção intermediária entre os cursos de formação profissional, também conhecidos como cursos técnicos, e requer 20% da carga horária total de um curso técnico ou de formação profissional. Um curso técnico possui de 800 a 1.200 horas, e um curso de formação profissional pode ter somente 160, 200 ou 240 horas de duração (Piolli; Sala 2021).

A habilitação, por sua vez, consiste em:

> [...] cursos que habilitam para o exercício profissional em função reconhecida pelo mercado de trabalho (Classificação Brasileira de Ocupações – CBO), a partir do desenvolvimento de saberes e competências profissionais fundamentados em bases científicas e tecnológicas Promovem o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços (Brasil, 2022a, p. 2).

Portanto, o próprio IFTP pode levar a duas distintas formações. Assim, os aprofundamentos em conteúdo geral básico ficam restritos e, a depender da formação – habilitação ou qualificação –, aprofunda-se o dualismo na educação pública. Partindo do pressuposto de que os diversos arranjos desembocarão em um dualismo estruturado pelas normativas.

Desta maneira, é importante ressaltar que o percurso técnico e profissional não deve ser confundido com a oferta de cursos técnicos ou de Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio, podendo ser apresentado por meio de diferentes abordagens e saídas intermediárias que

visam acelerar a formação profissional de alguns jovens. Os alunos podem seguir o caminho de formação técnica e profissional realizando diversos cursos de qualificação profissional que não visam necessariamente promover "o desenvolvimento da capacidade de aprender e aplicar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços" (Brasil, 2022a, p.2), como proposto pelos cursos técnicos, mas que buscam apenas "promover o desenvolvimento de habilidades básicas para atuar em uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho" em cursos de curta duração de qualificação profissional, de acordo com as definições apresentadas pelo MEC (Piolli; Sala, 2021)

A reforma propõe uma formação múltipla que, no fim, quase não formará o alunado, pois o IF profissionalizante de nível médio não equivale à formação técnica profissional. No Guia (Brasil, 2022b) elaborado para a implementação do IFTP, é esclarecido que a Educação Profissional e Tecnológica vai além do que será oferecido no EM. Conforme a LDBEN (Brasil, 1996), ela se conecta com variados níveis e formas de ensino, assim como com as esferas do trabalho, da ciência e da tecnologia. O percurso do IFTP, por sua vez, foi introduzido durante a REM e representa uma opção para os alunos desta etapa de estudo, baseando-se na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O guia para a organização dos IFTPs coloca o curso profissionalizante médio como diferente dos cursos técnicos. Deixando ambíguo o sentido de que o aluno pode cursar o itinerário profissionalizante no ensino médio e depois fazer mais um curso técnico.

> Tanto a habilitação, quanto a qualificação são tipos de formação, ou seja, o percurso que o estudante fará, no nível médio, e que lhe garante, ao concluir, um diploma de curso técnico ou certificados de qualificações profissionais técnicas. Já a especialização profissional técnica é um curso que pode ser realizado após a conclusão do curso técnico, como uma possibilidade de aprofundamento de estudos na área (Brasil, 2022b, p. 12).

Assim, conforme explicita o Guia de Implantação, o V IFTP pode ser composto de mais de um curso: "Sim! Quando o itinerário for constituído de mais de um curso, esses cursos deverão ser articulados entre si, de modo a garantir continuidade de trajetória da formação do estudante" (Brasil, 2022b, p. 17). Um Itinerário específico da Formação Técnica e Profissional consiste em um curso técnico e um curso de qualificação profissional técnica. Supostamente, o curso de qualificação profissional técnica tem a capacidade de ampliar o campo de atuação do indivíduo formado ao desenvolver habilidades complementares à área do curso técnico. Em

contrapartida, o curso de qualificação pode aprimorar a atuação do formado em determinada área ao aperfeiçoar as habilidades adquiridas no curso técnico.

Especificamente para o V Itinerário de Formação Técnica e Profissional não há uma definição de carga horária, esta dependerá de como o curso profissionalizante será ofertado.

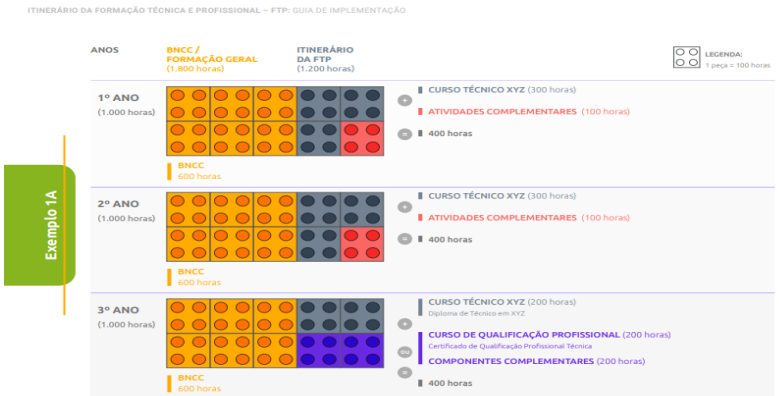
> Embora a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 não apresente a quantidade específica de horas para os itinerários, deixa claro que, até 2022 a carga horária total do Ensino Médio deve ter 3.000 horas. A carga horária destinada à BNCC deve ser de, no máximo, 1.800 horas. Desta forma, os itinerários formativos terão, no mínimo, 1.200 horas. Veja o § 6º do art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (Brasil, 2022b, p. 16).

Independente do perfil profissional, os cursos profissionalizantes de nível médio devem contemplar a formação básica geral da BNCC. A composição dos cursos, de acordo com o Guia, pode ser por meio de "três arranjos diferentes. As possibilidades de oferta para composição do IFTP são: 1) Curso Técnico de 800 horas; 2) Curso Técnico de 1.000 horas; 3) Curso Técnico de 1.200 horas" (Brasil, 2022b, p. 21). No Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), os diretores podem encontrar um modelo que seja adequado em carga horária.

Como especificado no Guia de Implementação (Brasil, 2022b), o IFTP que não tenha a carga horária total de 1.200 horas, exigido para a formação, poderá ser complementado por cursos de qualificação ou componentes complementares. Tais complementos precisam estar alinhados ao itinerário profissionalizante. De maneira ampla, além dos cursos de capacitação técnica profissional, a ampliação pode ser feita por meio de disciplinas opcionais, atividades extracurriculares, estágio, programa de aprendizagem e experiências em simulações práticas.

A Figura 5 traz um exemplo indicado no Guia de Implementação, vislumbrando como seria o IFTP com 800 horas, sem certificações intermediárias junto à formação básica de 1.800 horas.

Figura 5 - Exemplo de elaboração do IFTP



Fonte: Brasil (2022b, p. 23).

Na Figura 5 nota-se que a parte amarela significa a carga horária da Formação Geral Básica de 1.800 horas. A carga horária de 1.200 horas disponível para itinerários foi dividida no curso técnico de 800 horas em três partes: duas de 300 horas e uma de 200 horas. Como afirmado no Guia de Implementação: "*Cada instituição* e rede de ensino *têm autonomia* para *definir* em *seu projeto pedagógico* como será a divisão da carga horária e poderá ser diferente do exemplo" (Brasil, 2022b, p. 24, grifo nosso).

Como definição de componentes curriculares, o Guia de Implementação (Brasil, 2022b) informa que as disciplinas adicionais, que não fazem parte do currículo original do curso, são disponibilizadas pela instituição de ensino de origem do aluno ou por outra instituição, com o objetivo de aprimorar habilidades complementares ou de especialização. O estudante tem a liberdade de escolher essas disciplinas, e suas horas de estudo serão incluídas no percurso educativo.

As atividades complementares são aquelas que ocorrem fora do horário regular de aulas, tanto dentro quanto fora da instituição de ensino, e são reconhecidas pela escola como enriquecedoras para a formação dos estudantes. Algumas opções de atividades complementares incluem participação em eventos, voluntariado, práticas artísticas, culturais e esportivas, entre outras.

Em estágio, a definição é uma atividade educativa supervisionada realizada no ambiente de trabalho, com o objetivo de preparar estudantes que estejam cursando o ensino regular em diferentes instituições de ensino, como Educação Superior, Educação Profissional, Ensino Médio, Educação Especial e nos anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade profissional da EJA, conforme previsto na Lei Federal nº 11.788/2008.

O Guia de Implementação também traz as instruções de como montar o IFTP e, ao mesmo tempo, acaba por esclarecer alguns pontos que dirigentes e defensores da reforma tentam omitir. A ideia de implantar a educação a distância no ensino médio, por exemplo, é algo custoso à formação dos alunos, mas é tida como possibilidade dentro da oferta do curso profissionalizante. Embora a carga horária total do itinerário não possa ser ofertada na modalidade Educação a Distância (EaD), a Lei prevê 20% dela, com limite de 600 horas. "Nesse caso, essas horas podem ser na Formação Geral, ou preferencialmente nos itinerários, ou distribuídas em todo o Ensino Médio." (Brasil, 2022b, p. 39).

Para a oferta EaD, as escolas devem proporcionar o suporte tecnológico e pedagógico ao aluno. A coordenação deve manter o acompanhamento junto à instituição que ofertará o curso. No caso de o curso ser no período noturno, a carga horária pode chegar a 30%. Inúmeras organizações educacionais podem estabelecer parcerias. As corporações também, especialmente

para a execução das atividades práticas. Importante ressaltar que as instituições de ensino devem ser devidamente autorizadas pelo sistema educacional competente, e os órgãos reguladores podem desempenhar um papel de conciliação na definição dos critérios para autorização. Isso se aplica também às parcerias, que visam complementar o itinerário.

As instituições poderão emitir o certificado que será incorporado ao histórico do aluno, desde que "todas certificações devem estar previstas no projeto pedagógico e normatizados no sistema de ensino, uma vez que a instituição de ensino de origem deve reconhecer as aprendizagens realizadas na instituição parceira" (Brasil, 2022b, p. 40). Ressaltando que a FGB é dever do sistema de ensino que será responsável pelo certificado de conclusão do ensino médio. Os itinerários podem ser disponibilizados por meio de parcerias e as entidades parceiras responsáveis pela disponibilização do IFTP devem levar em conta as particularidades de cada curso e de seus componentes. No caso dos cursos técnicos, é necessário considerar o CNCT, a Resolução CNE/CP nº 01/2021 e o currículo local. Além disso, para evitar parcerias aleatórias, as instituições solicitantes precisam ter clareza ao definir essa parceria, detalhando o perfil de formação do estudante formado, entre outros aspectos do acordo. Sendo assim, as entidades parceiras responsáveis pela oferta do IFTP devem ser reconhecidas por sua habilidade em fornecer educação profissional.

Por fim, em relação ao financiamento do IFTP, as instituições parceiras receberão, de acordo com o que está estabelecido no Decreto nº 10.656/021. O repasse deve ser feito por intermédio das Secretarias Estaduais de Educação, que serão responsáveis por definir o valor. As escolas públicas conveniadas, entidades autárquicas ou fundações de caráter público, que disponibilizam o curso, têm a possibilidade de receber, da Secretaria Estadual da Educação responsável pela EPT, o montante referente à inscrição de cada aluno. O processo de escolha e remuneração dos parceiros que oferecem os cursos deve obedecer a critérios estabelecidos no inciso II e nos parágrafos § 1º e § 2º do art. 23 do Decreto nº 10.656/2021.

Como percebido, as normativas e os documentos do governo federal têm indicado o percurso que os sistemas de ensino e as escolas públicas devem seguir, desde a escolha dos cursos que serão ofertados ao investimento em parcerias. O que demonstra que o curso profissionalizante posto concomitante à formação básica pode vir a depender do fator externo às escolas, mas que questões internas, como a infraestrutura, serão determinantes.

Na próxima seção, o foca volta-se para o contexto externo do estado de São Paulo. Para atender às normativas em nível federativo, São Paulo formulou o Currículo Paulista, com o intuito de introduzir a REM com a fragmentação do currículo e os Itinerários Formativos, incluindo o profissionalizante.

4 CONTEXTO EXTERNO: REM NO ESTADO DE SÃO PAULO

Nesta seção, a finalidade é trazer subsídios que levem à compreensão da REM no estado de São Paulo, iniciando-se pela análise do Currículo Paulista, formalizado em 2020 para atender a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC. As normativas estaduais têm levado as escolas públicas a adotarem diferentes Matrizes curriculares de 2019 a 2024, para colocarem em prática o Itinerário de Formação Técnica e Profissional, configurando em um EM volátil.

No contexto externo, denominado por Ball, Maguire e Braun (2021), encontram-se as expectativas das políticas estaduais e nacionais que se relacionam no contexto da prática das escolas públicas. Para a construção das narrativas, houve a atuação dos atores públicos; transnacionalizados; empreendedores/pessoas externas; críticos e entusiastas. Nesse contexto externo, os atores de políticas que atuam na elaboração das normativas têm papel centralizado e pouco diálogo ocorre entre os atores políticos/dirigentes locais.

4.1 CURRÍCULO PAULISTA ETAPA DO ENSINO MÉDIO

Nesta subseção, propõe-se analisar o Currículo Paulista Etapa do Ensino Médio com o olhar voltado para a EPT. A partir disso, foram verificadas as constantes mudanças no IFTP e as (im)possibilidades da REM no Contexto da prática no estado de São Paulo.

Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2021), é um fato bem conhecido, tanto no governo quanto na academia, que as dimensões contextuais desempenham um papel crucial na atuação da política educacional. Mas, muitas vezes, ao elaborar políticas e realizar pesquisas, despreza-se o impacto dos fatores escolares específicos que moldam e influenciam diretamente as políticas, atuando como limitações, incentivos e facilitadores.

> Políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas tem histórias especificas, edifícios e infraestrutura, perfis de pessoal, experiencias de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e aprendizagem, […] e as exigências do contexto interagem (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 47).

O estado de São Paulo foi governado pelo partido PSDB por 27 anos: “desde o governo Mário Covas (1995) até a gestão de João Dória – substituído pelo seu vice Rodrigo Garcia, quando declinou do cargo para concorrer à presidência (2022)” (Jardim; Miranda, 2024, p. 2). Neste contexto, foram adotadas as políticas neoliberais que influenciaram e deixaram marcas na educação paulista.

> […] no governo de João Dória (2019-2022), em continuidade às políticas neoliberais de seus antecessores Covas, Serra e Alckmin, perpetuou-se, por meio do Plano Estratégico 2019-2022 – Educação para o século XXI, a imoderada participação da APE. Assim, com o objetivo "de entregar à sociedade paulista uma educação pública para o século XXI de excelência e com equidade, a Seduc apresenta o plano estratégico para o período de gestão 2019-2022". Nele estão descritas as diretrizes que devem ser seguidas – "o trabalho de toda a equipe da secretaria, tanto da unidade central, quanto das Diretorias de ensino e das Unidades Escolares" (Jardim; Miranda, 2024, p. 8).

Assim como as gestões anteriores, a Seduc/SP adotou a estratégia da "Meta 7 do Plano Estadual de Educação", estabelecida pela Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016. Essa meta inclui o uso de avaliações para guiar as práticas de ensino e aprimorar a recuperação da aprendizagem dos alunos. Com o intuito de promover o desenvolvimento integral dos educandos, foram delineadas quatro metas estratégicas, são elas: tornar-se referência no Ideb 2021, preparar os estudantes para os desafios do século XXI, melhorar a gestão de recursos humanos e otimizar a eficiência operacional, buscando aprimorar a qualidade dos investimentos públicos.

Em relação à meta estabelecida de se tornar referência no Ideb 2021, a rede estadual de ensino tinha como prioridade central estimular o progresso da aprendizagem dos estudantes e se sobressair no Ideb em todas as etapas de ensino ao longo do ano de 2021. Vale ressaltar que a avaliação dos resultados de desempenho dos estudantes teve início na Nova Administração Pública, com ênfase na eficácia, utilizando os recursos públicos para alcançar resultados que também teriam impacto positivo no setor privado.

No que se refere ao segundo objetivo – preparar os alunos para a atualidade – procurava-se não apenas promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais, mas também as habilidades socioemocionais, conforme a BNCC. Isso ocorre porque pesquisas indicam que as habilidades socioemocionais são essenciais tanto para o desempenho acadêmico dos alunos quanto para o sucesso pessoal e profissional na vida adulta. No entanto, é relevante ressaltar os interesses e a significativa participação do setor privado, desde a reformulação da BNCC, a elaboração de materiais didáticos distribuídos nas escolas, até as parcerias com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE), voltadas para a formação continuada de gestores e professores.

Para o terceiro objetivo – aprimorar a gestão de pessoas – acreditava-se que essa era a melhor solução para o setor educacional. Por isso, era essencial investir em educadores capacitados para garantir um ensino de excelência. No entanto, é importante destacar a falta de continuidade nos programas de formação continuada na rede estadual de São Paulo. Como

exemplo, pode-se mencionar o Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo (PAPF) (São Paulo, 2022a), implementado na rede em 2021 e encerrado em janeiro de 2023, com o objetivo de fortalecer os gestores das escolas por meio de acompanhamento semanal realizado pelo professor coordenador de agrupamento escolar (Guaratinguetá, 2021), conforme o art. 3º da Resolução Seduc nº 21. Este profissional era responsável por orientar os coordenadores de gestão pedagógica (CGPs) em suas funções, seguindo as diretrizes da Coordenadoria Pedagógica (Coped), da EFAPE e dos Parceiros da Educação (PAE).

Figura 6 - Parceiros da Educação – grupo empresarial, estado de SP

Aurora Fine Brands Autonomy Investimentos
Bresco Walter Schalka Fundação Waldemar Barnsley Pessoa
Comgás Dimitrios Markakis e Jorge Manuel Garcia Letra Roberto Klabin
Echoenergia Participações S.A ENIAC Nitro Química Grupo Iguatemi
Expresso Maringá do Vale Fabio Barbosa e Ana Barbosa
Fundação Lúcia e Pélerson Penido – FLUPP Razac Trading
Machado Meyer Sendacz Opice Advogados Mauá Capital Marcelo Kishimoto
Marcelo Mesquita de Salles Oliveira Marcos Awad
Mattos Filho, Veiga Filho, Marrey Jr e Quiroga Advogados
Sertrading Tozzini Freire Advogados Viação Piracicabana

SEDUC/SP **PAE**

Grupo Pereira Instituto Ad Maiora Instituto Carlyle Brasil
Instituto CCP Instituto CCR Instituto Cyrela
Instituto FEFIG Instituto GOL Instituto Península
Instituto Ultra Instituto V5
Itaú BBA Jair Ribeiro – Sertrading/Banco Indusval
João Miranda e Aline Miranda Lwart Soluções Ambientais
Lobo de Rizzo Advogados Programa Semente

Elaboração própria. Fonte: site do Parceiros da Educação (SP)

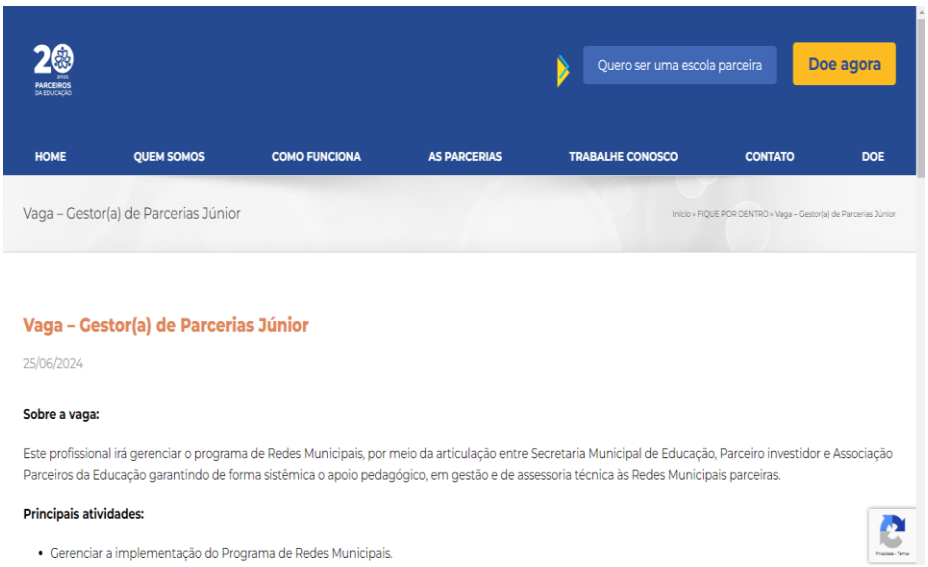
Na Figura 6 estão descritos os atores de políticas empreendedores/pessoas externas dos Parceiros da Educação do estado de São Paulo. Como se pode analisar, são empresários ligados ao mercado econômico, advogados e empresas, ou seja, grupos que lucram com a educação pública e pouco agregam nas soluções para os problemas que as escolas enfrentam.

Na atuação de políticas encontram-se, também, os entusiastas que apoiam as reformas ou são obrigados a traduzi-las. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2021), os atores

políticos entusiastas são recrutadores de sujeitos para o processo de atuação, eles são especialistas e possuem responsabilidades pela tradução da política na prática, assim, "planejam e produzem os eventos, os processos e os textos institucionais da política para os outros que estão, então, ativamente empossados dos padrões discursivos da política" (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 100). Ainda, conforme os autores, os entusiastas são ativistas políticos dentro das escolas. Os atores políticos entusiastas responsáveis pela produção de textos e pela prática da REM no estado foi a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP).

No *site* dos PAE constava o anúncio de uma vaga de emprego descrita da seguinte maneira: "irá gerenciar o programa de Redes Municipais por meio de articulação entre Secretaria Municipal de Educação Parceiro investidor e APE garantindo de forma sistêmica o apoio pedagógico, em gestão e de assessoria técnica às Redes Municipais parceiras" (Parceiros da Educação, 2024, p. 1).

Figura 7 - Vaga de gestor – PAE (SP)



Fonte: site Parceiros da Educação (SP).

As principais atividades a serem realizadas pelo contratado compreendem:

> [...] Gerenciar a implementação do Programa de Redes Municipais. Assegurar que todos as ações sejam entregues no prazo, dentro do cronograma e escopo do Programa. Construir o plano de ação das parcerias, envolvendo todas as partes interessadas relevantes e garantindo a coerência e viabilidade técnica do Programa. Garantir a gestão de alocação de recursos das parcerias dos Programas. Garantir a mensuração do desempenho das parcerias do Programa as ferramentas e técnicas utilizadas pela Associação Parceiros da Educação. Garantir a elaboração dos relatórios gerenciais de parceria (Mensais, Descritivos e Anuais) do Programa. Gerenciar e mediar o relacionamento com todas as partes interessadas (SME, Associação Parceiros da Educação e parceiros). Desenvolver e manter contato estreito com o Analista de

> Parcerias e Facilitadores de Redes. Assegurar formações mensais para atualização e aprofundamento dos temas acerca do trabalho em Redes Municipais. Apoiar e dar suporte à Coordenação do Programa (Gestão e Pedagógico). Atualizar frequentemente os materiais para realização dos Workshops em gestão para as redes municipais do Programa (Parceiros da Educação, 2024).

Percebe-se, pelo anúncio da vaga de emprego, que atores políticos empreendedores/pessoas externas têm contratado profissionais da classe trabalhadora para fazer a intermediação entre as decisões do governo para com a educação junto com a garantia da parceria privada. Com foco na gestão, o grupo empresarial tem elaborado os relatórios gerenciais da educação pública de São Paulo.

De acordo com o IBGE (2023), o estado de São Paulo possui uma população estimada de 47.333.288 de pessoas, divididas em 645 municípios. Em relação à educação, são 280.690 docentes no ensino fundamental que atuam em 15.189 estabelecimentos de ensino fundamental. No ensino médio são 117.711 docentes distribuídos em 6.497 escolas.

Tabela 14 - Número de matrículas em relação ao número da população de SP

População do estado de SP	**45.973.194**
Matrículas EF	5.343.271
Matrículas EM	1.832.726

Fonte Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023).

Percebe-se, com base nos dados da Tabela 14, que as matrículas do ensino fundamental no ano de 2023 foram de 5.396.803 no estado de São Paulo, já do ensino médio ficaram em torno de 1.644.465 de matrículas. Esse número alto de alunos tem sofrido com as imposições de políticas.

O controle da educação aos ditames dos atores de políticas transnacionalizados – organismos internacionais – mostra-se fortemente no estado de São Paulo. E as avaliações em larga escala são consideradas os principais instrumentos de análise da qualidade educacional, o índice educacional tem maior apreço que o próprio processo de ensino.

> Em 2021, o Ideb para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 6,1 e para os anos finais, de 5,3. Na comparação com outros estados, ficava nas posições 2 e 1 de 27. Já o número de matrículas no ensino fundamental em 2021 era de 5.396.803 matrículas, e de matrículas no ensino médio, de 1.644.465 matrículas. Na comparação com outros estados, ficava nas posições 1 e 1 de 27. (Brasil, 2022c)

Como expõem Ribeiro e Sousa (2023), as avaliações em larga escala partem de discursos economicistas que colocam a educação como ponto estratégico dentro do sistema

econômico e formalizam a escola como instrutora e formadora de capital humano. Também, os resultados são utilizados para reformas e introduzir no currículo o conteúdo mínimo exigido nas avaliações. Além disso, o *rankeamento* das escolas tem tornado meio de incentivo atribuído por intermédio de bônus às escolas que atingem a meta desejada. De acordo com Ribeiro e Sousa (2023, p. 5), "a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) adotou, em 2009, o pagamento de bônus por resultado às escolas públicas a partir das metas estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp)". O que traz uma problemática para o sistema de ensino, uma vez que só acresce a competição entre escolas.

De acordo com Ribeiro e Sousa (2023), em nível global, o ator político transnacionalizado Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) tem estimulado o mercado educacional a desenvolver testes, material didático e programas de formação de professores focados nas competências avaliadas nos testes padronizados. No Brasil, durante a década de 1990, com a expansão do neoliberalismo, instituições multilaterais como o Banco Mundial, com apoio de corporações privadas, promovem ativamente a implementação de avaliações padronizadas para classificar as escolas com base no desempenho dos alunos. Esses atores privados, aliados à mídia conservadora, exercem influência como reguladores do setor educacional, moldando as políticas públicas na área.

Embora os resultados sejam postos como o princípio motivacional para reformar a educação básica, os resultados estão retidos em apenas duas áreas: matemática e português.

Tabela 15 - Ideb do estado de São Paulo

Etapa	Matemática	Português	Ideb
Anos Iniciais	6,97	6,34	6,6
Anos Finais	5,39	5,39	5,2
Ensino Médio	4,56	4,85	4,3

Fonte: Inep (2019).

A Tabela 15 expressa os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2019, os anos iniciais do ensino fundamental apresentam maior desempenho dentro do que é analisado, ficando com 6,97 em matemática e 6,34 em português, com pontuação Ideb de 6,6. Já os anos finais do ensino fundamental estão com 5,39 em matemática e 5,39 em português, com 5,2 no Ideb. O ensino médio possui as notas mais baixas, com 4,56 em matemática e 4,85 em português, com uma pontuação de 4,3 no Ideb.

> O Ideb agrega ao *enfoque* pedagógico das *avaliações em larga escala* a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre

> fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O índice também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6 – valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos (Inep, 2019).

A ressalva sobre as avaliações em larga escala deve-se a dois pontos: foi a partir de recomendações dos atores de políticas transnacionalizadas como Banco Mundial e Unesco que propuseram a REM. Segundo Muniz (2020), tanto o Fundo Monetário Internacional quanto o Banco Mundial têm imposto as reformas em políticas públicas em seus países periféricos credores. Além disso, a autora discorre que, essas agências do sistema financeiro dos países centrais desenvolveram outras organizações globais, "o que sugere um grande número de Intelectuais orgânicos que pensam e desenvolvem teorias para legitimarem o direcionamento de diferentes ações" (Muniz, 2020, p. 79). Como analisado por Muniz, o documento *Achieving World Class Education in Brazil: the next agenda*, do BM (2010), fez elogios a um compilado de políticas adotas pelos governos FHC, Lula e Dilma, pois esses atrelaram as políticas sociais aos números alcançados no Pisa. Esses governos, de acordo com o documento, seguiram as recomendações do BM.

> […] elogiando também o governo presidencial seguinte, o de Luís Inácio Lula da Silva que, segundo o texto, "aperfeiçoou" as políticas educacionais criadas pelo governo anterior ampliando o fundo para o Fundeb, o programa de bolsas para o "Bolsa Família", aumentando consideravelmente o número de brasileiros contemplados por esses benefícios e ampliou o Saeb para a "Prova Brasil" bienal, além de criar o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), combinando resultados das provas aplicadas com os dados de matrícula, repetição e graduação dos alunos de cada unidade escolar (Muniz, 2020, p. 81).

A influência dos atores transnacionalizados têm exercido um papel fundante na elaboração das políticas públicas. Dentro do contexto de influência, o grupo tem disputado induzir as finalidades sociais e os conceitos de educação.

> […] a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), (b) o processo de "empréstimo de políticas" (Halpin & Troyna, apud Ball 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que "vendem" suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e "performances" de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc. A segunda refere-se ao

> patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas "soluções" oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (Mainardes, 2006, p. 51).

O estado de São Paulo é um dos membros federativos que mais atrela os resultados de avaliações a destinação de verbas e premiações às escolas públicas. Por isso, talvez, tenha sido o primeiro a homologar o currículo com base nas normativas federais para reformar a educação básica.

O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (CPEM) foi aprovado por unanimidade no dia 29 de julho de 2020, pelo Conselho Estadual da Educação de São Paulo, em plena pandemia causada pelo coronavírus em 2020. A Deliberação CEE nº 186/2020 fixou as normas relativas ao CPEM, e é voltado para a formação profissional dos alunos do Ensino Médio. Alinhado à BNCC, o propósito do currículo é instalar nas escolas a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.425/2017.

> Projeto de vida, emprego dos sonhos, arquiteturas curriculares flexíveis, inovação, empreendedorismo, tecnologias digitais e um extenso menu de percursos de aprofundamento – a escola adaptada às necessidades de seus estudantes e conectada ao mundo contemporâneo. É com essa linguagem a um só tempo vazia e sedutora, herdeira das novíssimas tradições do *life coaching* e das empresas de facilitação, que os papagaios da reforma do ensino médio tentam desviar a atenção dos estudantes daquilo que o Novo Ensino Médio realmente opera e produz: uma ruptura com a universalidade da escola pública no Brasil e com a busca por uma melhoria efetiva dessa escola (Goulart; Cassio, 2021).

As escolas públicas do estado de São Paulo foram comprometidas bem antes da formalização do CPEM. Como apontado por Goulart e Cassio (2021), o Programa Inova Educação foi uma parceria firmada entre a Seduc/SP e os empresários da educação com a finalidade de colocar nas escolas as adequações da BNCC. "Desde 2019, o Inova já compromete 450 horas-aula da grade fixa do ensino médio paulista em disciplinas denominadas "'Projeto de Vida' e 'Tecnologia', além de matérias optativas (como 'empreendedorismo', 'administração do tempo' etc.)" (Goulart; Cassio, 2021). Ainda, conforme os autores, o programa impunha às escolas propostas pedagógicas sem critérios formais, o que fez muitos professores optarem por trabalhar contra ele, impedindo que os estudantes recebessem conteúdo de "autoajuda empresarial" nas determinadas cinco aulas semanais.

> Em 2021, quando Consed, CNE, secretarias estaduais e fundações/institutos educacionais empresariais ainda se debruçavam sobre como 'colocar o projeto de vida no centro' da reforma nos estados, o Programa Inova Educação já estava em pleno funcionamento na rede estadual de São Paulo. O projeto-piloto foi realizado em 2019, resultado de um acordo de cooperação entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Seduc/SP e o Instituto Ayrton Senna, com participação da Fundação

> Volkswagen (Goulart et al., 2021). Celebrado em 2018 e com vigência até 2020, o acordo tinha por finalidade a revisão do Currículo Paulista para adequação à BNCC e a "construção de plano piloto de educação integral no tempo parcial para anos finais do EF como preparação para o Novo Ensino Médio, resultante da Lei n. 13.415/2017" (Cassio; Goulart, 2022b, p. 514).

Verificando o texto da normativa estadual, consta que o CPEM contou com a participação de diversos segmentos para elaboração da etapa do EM. Assim como ocorreram as parcerias na elaboração da Lei nº 13.415/2017, também para a composição da normativa paulista os atores de política – público, empreendedores/pessoas externas, negociantes e entusiastas –, deram andamento ao texto.

> As discussões para a elaboração do Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio tiveram início em 2018 e envolveram profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP), da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (Undime-SP), do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP), da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, do Centro Paula Souza, das universidades estaduais (USP, Unesp e Unicamp) e de entidades não governamentais, colaboração fortalecida pelo compromisso de todos os envolvidos com a melhoria da qualidade da educação (São Paulo, 2020a, p. 16).

Assim como, segundo os elaboradores do CPEM, também houve participação dos professores e alunos:

> Visando garantir a qualidade e as especificidades do território, a Secretaria da Educação, junto às Diretorias de Ensino, realizou 1.607 seminários regionais, ao longo do ano de 2019, para debater as propostas de flexibilização curricular para o Ensino Médio. No total, 142.076 estudantes e 18.739 profissionais da educação participaram desses debates que trouxeram insumos para a versão preliminar do currículo. Os seminários contaram com a participação de estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio, das redes municipais, privada e estadual (São Paulo, 2020a, p. 17).

Referente à carga horária, o CPEM prevê 1.800 horas destinadas à FGB, sendo que ao longo dos 3 anos do Ensino Médio será cumprida a jornada máxima, e serão expandidos os itinerários formativos para 1.350 horas, contabilizando 3.150 horas.

> O currículo do Ensino Médio paulista está estruturado em 3.150 horas, distribuídas em um período de três anos. Do montante total da carga horária, 1.800 horas são destinadas à formação básica e o restante, de 1.350 horas são referentes aos itinerários formativos. Estes itinerários terão mais do que a carga mínima prevista na legislação. Na formação geral básica, os estudantes terão os componentes curriculares divididos em áreas de conhecimento (São Paulo, 2020b, p. 2).

Numa análise mais crítica da organização curricular no contexto da Educação Básica em São Paulo, pode-se observar as várias perspectivas dos aspectos pedagógicos, administrativos e socioculturais. Embora haja a fundamentação legal e pedagógica, em razão do alinhamento com a BNCC e com as diretrizes estabelecidas pelo MEC, essa organização reflete o esforço para garantir que os alunos tenham uma formação acrítica, contemplando a fragmentação das disciplinas obrigatórias e incluindo os itinerários formativos.

> É que um dos grandes objetivos ocultos da reforma – criticado pelo campo educacional em peso desde antes de 2016 – é induzir a desprofissionalização dos professores do ensino médio. O NEM permite aos governos "resolverem" o problema histórico da falta de professores licenciados na área em que lecionam – Física, Química, Sociologia e Filosofia são exemplos clássicos – por meio da supressão da demanda. Em São Paulo, a solução encontrada foi gourmetizar o currículo a ponto de torná-lo irreconhecível aos professores (Goulart; Cassio, 2021).

Além disso, a distribuição de conteúdo, com a divisão dessa carga horária entre as diferentes áreas do conhecimento e os itinerários formativos, permite uma flexibilização do currículo. No entanto, a realidade de muitas escolas, especialmente nas periferias, pode limitar o acesso a essa flexibilização, restringindo as opções dos estudantes.

Quadro 9 - Organização do currículo – 3 anos EM – 3.150 horas

Carga horária	**Áreas do conhecimento**	**Antigas disciplinas**
Formação Geral Básica – 1.800	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa Arte Educação Física Língua estrangeira
	Matemática e suas tecnologias	Matemática
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História Geografia Filosofia Sociologia
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia Química Física
Itinerários Formativos 1.350	Itinerário Formativo Global	Educação financeira Inglês Tecnologia e robótica Projeto de vida Aceleração para o vestibular

		Redação e leitura Eletiva Orientações de Estudo
	Itinerário Formativo de Aprofundamento **Áreas de Matemática e Ciências da Natureza (MAT/CNT)**	**Novas disciplinas**
		Tecnologia e robótica Empreendedorismo Biotecnologia Química aplicada
	Áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG/CHSA)	**Novas disciplinas** Arte e mídias digitais Liderança Oratória Geopolítica Filosofia e Sociedade Moderna
	Formação Técnica e Profissional	

Fonte: São Paulo (2021)

Como já assinalado anteriormente, as disciplinas tradicionais estão dentro das quatro áreas do conhecimento. O Quadro 9 mostra a divisão da carga horária, para a FGB serão 1.800 horas compostas pelas quatro áreas. Para os Itinerários Formativos serão 1.350 horas divididas entre o denominado Itinerário Formativo Global e Itinerário Formativo de Aprofundamento – para aprofundar em uma ou duas áreas do conhecimento e isso pode significar que a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias pode ser composta por um professor formado em Biologia e que ministrará as aulas dessa área, incluindo conteúdos de química e física, ou um professor de história que poderá ministrar as aulas de filosofia e sociologia. Para o Itinerário formativo profissionalizante, a formação é composta pela FGB de 1.800, mais 1.350 horas de disciplinas específicas do curso técnico.

Bem como foi estabelecido na Lei nº 13.415/2017 e na BNCC, o Currículo Paulista também incluiu as habilidades e competências que os alunos devem adquirir ao longo do EM.

Tabela 16 - Quantidade de Habilidades do Currículo Paulista

Áreas do Conhecimento	Ano	Série	Quantidade de habilidades
Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	2021	1ª série 2ª série 3ª série	16 - -
	2022	1ª série 2ª série 3ª série	16 16 -

	2023	1ª série 2ª série 3ª série	16 16 -
Área de Matemática e suas Tecnologias	2021	1ª série 2ª série 3ª série	18 - -
	2022	1ª série 2ª série 3ª série	18 13 -
	2023	1ª série 2ª série 3ª série	18 13 12
Área de Ciências da Natureza	2021	1ª série 2ª série 3ª série	22 - -
	2022	1ª série 2ª série 3ª série	22 23 -
	2023	1ª série 2ª série 3ª série	22 23 -
Área de Linguagens e suas Tecnologias	2021	1ª série 2ª série 3ª série	38 - -
	2022	1ª série 2ª série 3ª série	38 29 -
	2023	1ª série 2ª série 3ª série	38 29 43

Fonte: Elaborado pela autora com base em EFAPE.

Percebe-se, pelos dados da Tabela 16, que a área de conhecimento com menor índice de habilidades no EM é a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com 16 habilidades na 1ª série e 2ª série, não há habilidades na 3ª série. As 16 habilidades são programadas para serem trabalhadas ao longo do ano letivo, dentro de 2 semestres divididos em 4 bimestres para os objetos de conhecimento: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Para a área de Matemática e suas Tecnologias, são 18 habilidades na 1ª série, 13 na 2ª série e 12 na 3ª série, a área está comtemplada na última série do EM no ano de 2023. Na área de Ciências da Natureza são 22 habilidades na 1ª série e 23 na 2ª série, não é contemplada na 3ª série do EM, nesta área estão englobados os objetos de conhecimento como: Física, Química e Biologia. Por fim, a área mais contemplada tanto em habilidades quanto em séries, é a área de Linguagens e suas Tecnologias, são 38 habilidades na 1ª série, 29 na 2ª série e 43 na 3ª série,

contempla os seguintes objetos de conhecimento: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa.

Os aprofundamentos nos objetos de conhecimento foram nomeados de forma a adequar a linguagem dos adolescentes, a nomenclatura das tradicionais disciplinas como: matemática, português, física, química, geografia, história, sociologia, filosofia e artes, passam a ter o aprofundamento denominado de: Meu papel no desenvolvimento sustentável; Ciências Humanas, arte, matemática #quem_divide_multiplica; Corpo, saúde e linguagens; Start! hora do desafio!; A cultura do solo: do campo à cidade; #seliganamídia; Superar desafios é de Humanas; Ciência em ação!; Matemática conectada. Nota-se que as novas nomenclaturas dos campos de saber foram reduzidas às chamadas gírias, isso em razão da suposta intenção do governo em aproximar o ensino médio dos jovens. Para torná-lo mais atrativo, mudou-se os conceitos tradicionais. Evidencia-se, assim, a redução dos saberes mais elaborados pois, ao invés de avançar e propiciar uma linguagem mais científica, os campos de saberes tornaram-se generalizados.

> A gourmetização do currículo paulista, no entanto, é operação bem mais profunda do que uma mera alteração na ordem ou nos nomes das coisas. Trata-se de remover do documento curricular, tanto quanto possível, os marcos referenciais aos conhecimentos específicos disciplinares (ditos tradicionais) que são a base da formação dos professores. Assim, como não haverá mais aulas de redação no NEM paulista – renomeadas como "laboratórios de produção jornalística" – elas poderão ser igualmente ministradas, a depender do percurso, por professores de português, inglês, artes e sociologia (Goulart; Cassio, 2021).

Entretanto, o CPEM, atendendo às diretrizes da BNCC, prevê a organização do itinerário formativo técnico considerando quatro eixos estruturantes, em conjunto com outros itinerários como: o itinerário formativo de Linguagens e suas tecnologias, de Matemática e suas tecnologias e de Ciências da Natureza e suas tecnologias. O IFTP deve atender ao quadro de ocupações reconhecidas pelo setor produtivo, tendo como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Ou seja, o que já foi pontuado diversas vezes, o conteúdo dos cursos profissionalizantes deverá atender somente instruções, habilidades e competências do mercado de trabalho.

> O Currículo Paulista etapa do Ensino Médio traz em seu escopo o itinerário técnico profissional, com um conjunto selecionado e coerente de saberes e capacidades, bem como a mobilização de competências socioemocionais e técnicas direcionadas à ação e à reflexão em uma área ou campo do saber – que se constitui, em última instância, no próprio Currículo. Tal formação visa ao preparo para o mundo do trabalho em

> cargos, funções ou de modo autônomo, contribuindo para a inserção do cidadão na sociedade (São Paulo, 2020a, p. 241).

Na organização curricular do estado de São Paulo, o Itinerário de Formação Técnica e Profissional está organizado em quatro eixos estruturantes: 1) *Investigação científica*, que, como consta no documento, visa estimular o interesse em desenvolver pesquisas relacionadas às situações-problema do mundo do trabalho; 2) *Processos criativos,* busca o desenvolvimento da capacidade em aprender com base em processos inovadores, associados à economia criativa; 3) *Mediação e intervenção sociocultural,* com o intuito de proporcionar condições para múltiplas aprendizagens, embasadas em experiências socioculturais em ambientes voltados à área profissional/eixo tecnológico da formação técnica; e 4) *Empreendedorismo,* busca "ações intraempreendedoras e propostas que contemplem os anseios do estudante – seu projeto de vida é um exemplo prático disso" (São Paulo, 2020a, p. 242). Ao descrever o esperado dentro do campo da educação profissionalizante, o documento deixa claro e perceptível que a formação para o mercado de trabalho é essencial.

> A educação profissional é marcada pela combinação das demandas dos setores produtivos, dos interesses dos indivíduos e dos interesses coletivos, devendo, assim, *preparar o cidadão* para o desempenho de "*profissões*", cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes. O *trabalhador* deve estar *habituado* e preparado para a *adaptação* contínua às possíveis relações profissionais, às novas tecnologias e inovações, ao posicionamento intelectual, político e filosófico dos atores sociais, incluindo concepções e visões de mundo, comportamento, condutas e valores (São Paulo, 2020a, p. 242, grifos nossos).

A flexibilização curricular deverá ser ofertada com base em diversos arranjos que poderão ser organizados por área de conhecimento ou integrados, onde se faz a articulação das diferentes áreas do conhecimento. Poderão ser integradas duas, três ou quatro áreas do conhecimento. No Currículo Paulista (São Paulo, 2020a) foram listados os seguintes exemplos:

> Itinerário integrado entre a área de Matemática e a área de Linguagens.; - Itinerário integrado entre a área de Matemática e a área de Ciências Humanas.; - Itinerário integrado entre a área de Matemática e a área de Ciências da Natureza.; - Itinerário integrado entre a área de Ciências Humanas e a área de Linguagens.; - Itinerário integrado entre a área de Ciências da Natureza e a área de Linguagens.; - Itinerário integrado entre a área de Ciências da Natureza e a área de Ciências Humanas (São Paulo, 2020a, p. 249).

Tais arranjos poderão ser compostos pelo itinerário técnico também.

> Tanto os itinerários formativos por área do conhecimento quanto os integrados entre áreas e entre a formação técnica e profissional, deverão mobilizar as competências e habilidades relacionadas aos eixos estruturantes explicitados anteriormente, de forma a garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo (São Paulo, 2020a, p. 249).

A Tabela 17 traz a quantidade de habilidades e competências na organização curricular do IFTP no CPEM.

Tabela 17 - Quantidade de habilidades do IFTP no CPEM

Eixo Estruturante	Habilidades relacionadas às Competências Gerais	Habilidades Específicas associadas ao Eixo Estruturante
Investigação Científica	3	3
Processos Criativos	3	3
Mediação e Intervenção Sociocultural	3	3
Empreendedorismo	3	3
Total	12	12

Fonte: Elaboração própria com base em EFAPE.

Como mencionado na Tabela 17, as habilidades para o ensino profissionalizante são menores para os eixos de investigação científica; processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo possuem 3 habilidades relacionadas às competências gerais e 3 associadas ao eixo estruturante.

Em Investigação científica, as habilidades referentes às competências gerais são: Habilidade 1 - "Identificar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais"; Habilidade 2 - "Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos"; Habilidade 3 - "Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos" (São Paulo, 2020a, p. 244-245). Essas habilidades devem somar-se às habilidades específicas do eixo estruturante: Habilidade 1 - "Investigar, analisar e resolver problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias"; Habilidade 2 - "Levantar e testar hipóteses para resolver problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica"; Habilidade 3 - "Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em

fontes confiáveis, informações sobre problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho" (São Paulo, 2020a, p. 245)

Para o eixo Processos criativos, as habilidades são as seguintes: Habilidade 1 - "Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade"; Habilidade 2 - "Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática"; Habilidade 3 - "Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos" (São Paulo, 2020a, p. 246). Para as habilidades específicas do eixo estruturante, tem-se: Habilidade 1 - "Reconhecer produtos, serviços e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre as funcionalidades de ferramentas de produtividade, colaboração e/ou comunicação"; Habilidade 2 – "Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados à produtividade, à colaboração e/ou à comunicação"; Habilidade 3 – "Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados à produtividade, à colaboração e/ou à comunicação, observando a necessidade de seguir as boas práticas de segurança da informação no uso das ferramentas" (São Paulo, 2020a, p. 246).

Para o eixo Mediação e intervenção sociocultural, as habilidades ligadas às competências gerais são: 1 - "Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis"; Habilidade 2 - "Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade"; Habilidade 3 - "Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum" (São Paulo, 2020a, p. 247). No que se refere às habilidades específicas, são listadas as seguintes: Habilidade 1 - "Identificar e explicar normas e valores sociais relevantes à convivência cidadã no trabalho, considerando os seus próprios valores e crenças, suas aspirações profissionais"; Habilidade 2 -"Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos sobre o mundo do trabalho, valorizando as diferenças socioculturais e a conservação ambiental"; Habilidade 3 -

“Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para atuar em equipes de forma colaborativa, respeitando as diferenças individuais e socioculturais, níveis hierárquicos” (São Paulo, 2020a, p. 247).

E, para o eixo estruturante Empreendedorismo, as habilidades ligadas às competências gerais são: Habilidade 1 - “Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais”; Habilidade 2 - “Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade”; Habilidade 3 - “Refletir sobre seu desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho” (São Paulo, 2020a, p. 248). Para as habilidades específicas deste eixo, são ainda listadas: Habilidade 1 - “Avaliar as relações entre a formação escolar, geral e profissional, e a construção da carreira profissional, para identificar os programas alinhados a cada objetivo profissional”; Habilidade 2 - “Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos para desenvolver um projeto pessoal, profissional ou um empreendimento produtivo, avaliando as condições e recursos necessários para seu alcance e definindo um modelo de negócios”; Habilidade 3 - “Empreender projetos pessoais ou produtivos, considerando o contexto local, regional, nacional e/ou global, as características dos cursos de qualificação e dos cursos técnicos” (São Paulo, 2020a, p. 248).

Percebe-se que, por meio das habilidades e competências geradas para a formação dos alunos, busca-se a produtividade e a preparação de um indivíduo capaz de superar desafios dentro do dinamismo do mercado, escasso tanto em postos de trabalho como em direitos. Além do fato de que a falta de materiais, laboratórios e equipamentos reduz a questão da investigação científica a apenas leituras bibliográficas elaboradas por grupos empresariais e destruídas nas escolas públicas, disfarçadas de materiais pedagógicos.

> No Novo Ensino Médio, “Ciências Humanas e Sociais” só se forem “Aplicadas”. “Ciências da Natureza”, “Linguagens” e “Matemática” só em intersecção com “suas Tecnologias”. Se o Mercado aponta que designers de jogos ou operadores de planilhas eletrônicas estão em falta, o ensino médio público suprirá essa demanda por mão-de-obra. Já se esses trabalhadores terão o repertório necessário para compreender a lógica das planilhas ou para criar o conteúdo artístico dos jogos e aplicativos, este problema não mais competirá à escola pública. Dirão os mais cínicos que foram os próprios estudantes, no pleno exercício do seu protagonismo, que escolheram trocar a sua formação escolar geral por cursinhos profissionalizantes precários (Goulart; Cassio, 2021).

Resgatando o fato de que, a rede pública de educação está em reorganização desde o ano de 2020, nas escolas estaduais de SP o Novotec é o V ITFP sendo ofertado em 3 modalidades: Novotec Integrado (cursos técnicos), Novotec Expresso (para a qualificação profissional) e Ejatec (cursos profissionalizantes para EJA).

Como expõem Cassio e Goulart (2022a), outro componente importante do NEM paulista é o projeto Novotec, implementado há 2 anos para atender à demanda por educação profissional na rede estadual, sem a necessidade de investimentos significativos na expansão da educação técnica e profissional. A proposta do Novotec é simplificar: oferecer cursos técnicos com carga horária reduzida nas escolas com infraestrutura básica, sem laboratórios ou equipamentos especializados. A grande diferença de custo por aluno é o que caracteriza a formação profissional do Novotec em comparação com as ofertadas nas escolas técnicas (Etecs) do Centro Paula Souza ou nos Institutos Federais. A abordagem do Novotec é mais econômica, de qualidade inferior e não resulta em um diploma de ensino técnico, sendo destinada aos estudantes de baixa renda da rede estadual.

O Novotec Integrado é um dos percursos que alunos das escolas públicas do estado de São Paulo seguirão para obter a formação no ensino médio. De acordo com o governo e seus idealizadores, o Novotec Integrado é um programa que busca a expansão de cursos técnicos que podem ser cursados no mesmo período de estudos.

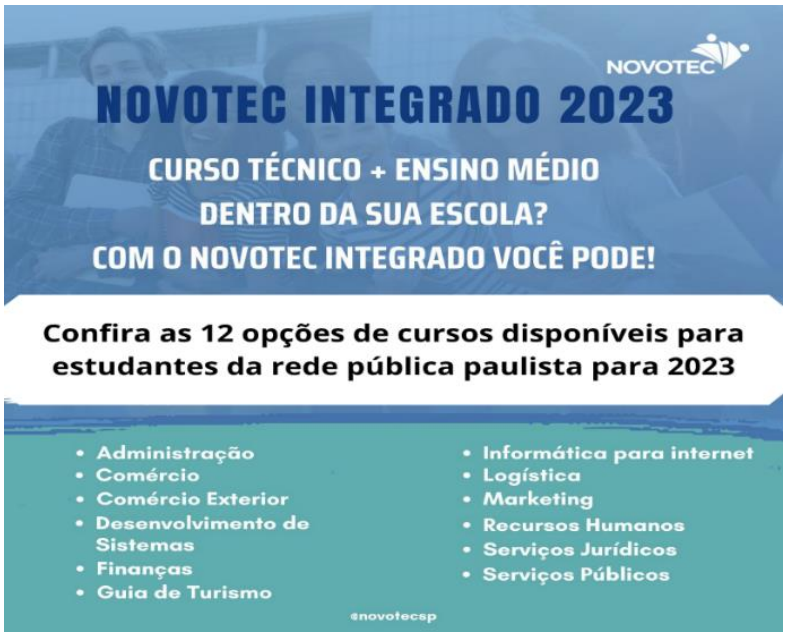
> A formação técnica e profissional, assim como as áreas do conhecimento, compõe a flexibilização da etapa do Ensino Médio, nos termos da Lei nº 13.415/2017, proporcionando ao estudante desenvolver e fortalecer a sua autonomia, considerando seu projeto de vida, permitindo ter uma visão ampla do mundo e tomar decisões em sua vida escolar, profissional e pessoal (São Paulo, 2020a, p. 240).

O Novotec é voltado para a fração mais pobre da população, aquela que, suponham os reformadores, não terá acesso a cursos de ensino superior. Por isso, o ensino é simplificado e rápido, a fim de ensinar coisas do cotidiano e praticidade para gerar o aumento da produtividade e, também, o aumento do consumo. No mundo contemporâneo não basta o sujeito ser explorado para o aumento da produtividade, é preciso que produza e consuma.

Os caminhos educacionais acadêmicos são direcionados para uma minoria de alunos de escolas públicas que serão impossibilitados de ingressar no ensino superior. A maioria dos alunos, considerados incapazes pelo governo estadual, deve optar por percursos profissionalizantes de nível inferior do Novotec (Goulart; Cassio, 2022).

No ano de 2023 a Seduc/SP passou a divulgar os cursos técnicos que seriam ofertados nas escolas públicas do estado de São Paulo.

Figura 8 - Cursos selecionados para o Novotec Integrado



Fonte: Seduc/SP (2023).

Para o V Itinerário de Formação Técnica e Profissional, no estado de São Paulo, a Seduc determinou os cursos profissionalizantes que as escolas passarão a ofertar. São 13 cursos: Técnico em Administração; Técnico em Contabilidade; Técnico em Comércio; Técnico em Comércio Exterior; Técnico em Desenvolvimento de Sistemas; Técnico em Finanças; Técnico em Guia de Turismo; Técnico em Informática para Internet; Técnico em Logística; Técnico em Marketing; Técnico em Recursos Humanos; Técnico em Serviços Jurídicos e Técnico em Serviços Públicos.

> [...] quando apresentada a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017a), para efetivá-la e, de certo modo, publicizar a implementação da reforma do Ensino Médio nas escolas estaduais paulistas, disseminou-se rapidamente a ideia de um projeto da educação estadual com objetivo de ofertar modalidades de cursos que incluiriam o Ensino Médio, dentro de um modelo híbrido, no qual o CPS ofereceria o correspondente à formação profissional, assim como o faz em sua rede, e a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) ofereceria os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (Porelli; Cintra, 2021, p. 24).

O Centro Paula Souza (CPS) tem sido o carro chefe para a implementação dos cursos profissionalizantes integrados ao EM no estado de São Paulo. De acordo com Porelli e

Cintra (2021), logo após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, o CPS fez o planejamento de 12 currículos denominados Novo Ensino Médio.

> Dos treze eixos tecnológicos, que tematizam os cursos ofertados, cinco deles passaram a compor o rol de opções curriculares adequadas à reforma do Ensino Médio. No ano seguinte, já estavam prontas as propostas de currículos com modalidades de cursos com carga horária de 1.733 horas (quando sem o componente curricular de Espanhol), e 1800 horas (quando com o componente curricular de Espanhol), em acordo com a BNCC, que prevê o teto de 1.800 horas para os componentes do Ensino Médio, e estes começaram a ser oferecidos como programa piloto em 33 Etec. Em 2019, foram propostos cursos pilotos com 20% da carga horária a distância, a experimentação começou nos cursos técnicos modulares noturnos, e será utilizada no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico do período noturno, denominado Mtec-N, em vigor a partir de 2022 (Porelli; Cintra, 2021, p. 24).

Ainda, conforme Porelli e Cintra (2021), as Etecs transformaram-se em uma extensão de apoio para as denominadas escolas pilotos, que passaram a ofertar o Novotec. As nomenclaturas dos cursos sofreram modificações de modo a adequarem-se à reforma e corroboraram para a materialização da Lei federal no estado de São Paulo. Para abranger os alunos da rede pública, passou a ofertar 20% da carga horária dos cursos profissionalizantes em formato EaD.

> Em 2020, mesmo em contexto pandêmico, a reforma não cessou, e chegou em 2021 com 34,57% dos matriculados no Ensino Médio Integrado das Etec, estudando em cursos que seguem os parâmetros estabelecidos pela reforma. Para 2022, está prevista a inclusão de 20% da carga horária a distância nos cursos noturnos, a oferta de itinerários formativos propedêuticos dentro da rede, bem como a total substituição do Ensino Técnico Integrado ao Médio (Etim) – modalidade de curso que vigorava anteriormente à Lei 13.415/2017 – por três outras opções: Ensino Médio com Habilitação Profissional (em um único período) denominados Mtec; Ensino Médio com Habilitação Profissional no período noturno, além do Ensino Médio com Itinerários Formativos Propedêuticos (Porelli; Cintra, 2021, p. 25).

Como menciona Ciavatta (2021), os professores e gestores enfrentam o desafio de organizar o ensino e a aprendizagem profissional e técnica em meio a uma legislação falaciosa para uma educação cidadã democrática. O que está em pauta é a abertura para responsabilizar as instituições por seus projetos pedagógicos que podem ser ou não educativos, no sentido de formação humana, profissional e técnica. Em suma, o itinerário formativo técnico no Currículo Paulista tem como objetivo formar estudantes aptos a atuarem no mercado de trabalho cada vez mais escasso em ofertas de postos de trabalho e, consequentemente, mais competitivo, sem garantia de uma educação de qualidade, integrada e com foco no desenvolvimento integral do estudante.

As perdas de conteúdo para a formação dos alunos da classe trabalhadora mostram-se um projeto perverso. Isso reduz e divide a própria cultura do país. Como afirma Duarte (2001), foram criadas formas técnicas eficazes para a produção na sociedade, entretanto, há uma difusão empobrecida de conhecimento. A classe dominante tende a rebaixar a cultura para as massas e elitizar uma cultura para as elites.

O processo de globalização exige que a sociedade se adapte às novas condições mercantis. Assim, a educação passa a focar-se na formação do trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração, como o ensino técnico e fragmentado, impossibilitando a formação integral do sujeito, subtraindo conhecimentos que pudessem impedir de serem explorados, o alunado recebe apenas conhecimentos básicos que os incluam e os mantenham na sociedade, mas sempre sendo ferramenta de mais-valia. Como analisado por Duarte (2001), o plano ideológico limita as aspirações dos trabalhadores dentro do conhecimento escolar, pregam que o mais importante não é o conhecimento, mas a adaptação ao sistema, nos tempos contemporâneos chamado de resiliência do trabalhador.

As múltiplas facetas da reforma do ensino médio evidenciam uma fragilidade na composição dos currículos ao definir as habilidades e competências de forma esvaziada. As diversas indicações simplistas sobre o mundo do trabalho (mercado de trabalho, na verdade) demonstram a falta da organização pedagógica para comporem exigências mínimas de formação para os cursos profissionalizantes.

> Os estudos de Goodson (2007, p. 247) possibilitam uma reflexão sobre o jogo de poder que se esconde por detrás dessas reformas curriculares, pois tanto o currículo prescrito quanto "[...] o interesse dos grupos dominantes está imbricado em uma parceria histórica de poder das quais as prescrições fornecem 'regras do jogo' bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras". Outro ponto que merece destaque é a sedução da lei pelo título que apresenta "[...] regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...] (Brasil, 2017b, ementa), quando o que se constata é uma desvalorização dos profissionais docentes por meio da indução do notório saber (Costa; Coutinho, 2018, p. 1648).

O objetivo falacioso é que os estudantes possam escolher um ou mais itinerários formativos, e desenvolver aptidões e habilidades específicas, que possam ser aplicadas em sua formação acadêmica ou profissional. Em tese, pode ser, por exemplo, uma trajetória formativa focada em habilidades linguísticas para um estudante que pretende se especializar em jornalismo, ou um itinerário de formação sobre tecnologias digitais para quem pretende atuar na área de tecnologia da informação.

Na próxima subseção apresenta-se Deliberação CEE nº 173/2019, que instituiu a contratação do notório saber na rede estadual paulista.

4.2 DELIBERAÇÃO CEE nº 173/2019: TRABALHO DOCENTE REDUZIDO A NOTÓRIO SABER

Dentre os diversos retrocessos que a REM trouxe foi a contratação do profissional de notório saber. Quando analisado o quadro docente do estado de São Paulo, há evidências de que a contratação de profissionais com notório saber, apesar de baixa, é uma realidade. "Um total de 117.711 professores atuaram no ensino médio em 2021. Desse total, 99,8% têm nível superior completo (99,0% em grau acadêmico de licenciatura e 0,8%, de bacharelado)" (Inep, 2021, p. 46). Segundo a Lei nº 13.415/2017, o profissional de notório saber seria contratado apenas no V Itinerário de Formação Técnica e Profissional.

> De acordo com o indicador de adequação da formação docente para a etapa de ensino em questão, o pior resultado é observado para a disciplina de língua estrangeira, em que 39,8% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada (Grupo 1 do indicador). O melhor resultado do indicador de adequação da formação docente é observado para a disciplina de educação física, com percentual de 96,2% (Inep, 2021, p. 46).

A Lei nº 13.415/2017 passou a admitir a contratação do profissional de notório saber para compor o quadro docente do V Itinerário de Formação Técnica e Profissional. A contratação pode se dar com base em experiências dentro de uma determinada área de conhecimento. Não há necessidade de formação em cursos específicos de licenciatura.

> Embora restrita à educação profissional, é importante que tenhamos clareza que a atividade docente não se limita ao domínio de conteúdos de áreas afins à formação ou experiência profissional. Para ser professor é imprescindível, além de dominar o conteúdo das diversas áreas de conhecimento, a habilidade didática e o entendimento de como se dá o processo de ensino-aprendizagem. A atividade docente requer o domínio de conhecimentos específicos da formação oferecida nos cursos de pedagogia e nas demais licenciaturas (Gomide; Jacomeli, 2017, p. 3).

Ficará a cargo dos sistemas de ensino o reconhecimento da atuação de um profissional sobre determinada área do conhecimento que seja equivalente à sua formação. Isso abre caminho sem precedente ao representar, em suma, uma omissão das questões históricas referentes a formação de professores, sobretudo, a determinação para atuação na área

educacional: o dever de cursar uma licenciatura, num processo formativo qualificado e específico, atrelando o conhecimento à questão da didática.

Para compreender o cenário das escolas públicas, a Tabela 18 expressa os dados do Inep (2021) sobre a formação docente.

Tabela 18 - Formação dos docentes que atuam no EM

Disciplina	Médio ou Inferior	Superior em andamento	Superior Completo Bacharelado	Superior Completo Licenciatura
Educação Física	0	0	1,5	96,2
Língua Portuguesa	0	4,3	0,5	94,9
Artes	0,4	9,3	1,6	88,6
História	0	13,4	0,5	86,0
Geografia	0,1	18,1	0,2	81,4
Biologia	0,2	19,2	2,0	78,4
Matemática	0,3	24,6	0,4	74,5
Filosofia	0,1	23,8	1,6	74,4
Química	0,3	30,0	3,4	66,1
Sociologia	0,2	33,4	1,6	64,8
Física	0,3	40,9	0,6	57,9
Língua Estrangeira	0,2	59,6	0,1	39,8

Fonte: Inep 2021.

Segundo os dados da Tabela 18, nota-se que apenas as disciplinas de Educação Física e Língua Portuguesa contam com um quadro mais elevado de professores formados, acima de 90%. Já as disciplinas Artes, História, Geografia, têm em torno de 80% do quadro docente com formação específica. As disciplinas de Biologia, Matemática e Filosofia contam com pouco mais de 70% do quadro docente especializado. O quadro docente para as disciplinas de Química e Sociologia apresenta baixo percentual, pouco acima de 60%. E, por fim, as disciplinas com os menores índices são: Física, com apenas 57,9% de docentes qualificados e Língua Estrangeira com 39,8%.

Como analisado por Duarte *et al.* (2020), para os jovens que planejam o futuro, a REM é um agravamento das desigualdades na educação. E para os professores do Ensino Médio, a lei não apenas desconsidera as condições de trabalho e falta de estrutura das escolas, mas também não reconhece a importância da docência nessa fase educacional. A docência no Ensino Médio requer uma formação inicial e continuada. O professor precisa integrar

conhecimentos científicos, tecnológicos, competências pedagógicas, compreensão do mundo do trabalho e habilidades em pesquisa ao seu trabalho de mediação pedagógica.

Em meio a muitos aspectos negativos, com as alterações para o currículo do Ensino Médio brasileiro, a admissão do profissional com notório saber pode ser prejudicial à formação do aluno por diversas razões. Em primeiro lugar, é importante lembrar que a docência requer uma formação específica e contínua, de modo que um professor que seja contratado por seu suposto saber em determinado assunto pode não estar preparado para lecionar de maneira apropriada ou planejar aulas adequadas para os diferentes níveis de conhecimento dos alunos. "Além do que, o desconhecimento do saber acumulado no campo teórico/metodológico contribui para a adoção de práticas que se limitam apenas ao conhecimento pragmático" (Gomide; Jacomeli, 2017, p. 4).

Embora pareça comum a contratação de profissionais não licenciados em cursos técnicos, ao colocar a admissão do profissional de notório saber nas escolas de educação básica, a Lei nº 13.415/2017, submete o ensino ao aprendizado de técnicas para o mercado de trabalho. Para Costa (2018), nos cursos profissionalizantes, é comum encontrar profissionais sem licenciaturas, atuando como professores. Para compreender essa situação de forma crítica, é necessário questionar as dinâmicas de poder presentes na implementação dessas diretrizes impostas por decretos ou normas do governo, assim como sua efetivação nas escolas. É importante analisar as consequências de se permitir que profissionais sem formação específica exerçam a função docente.

Além disso, mesmo com os critérios para aferir o notório saber, tais profissionais poderão ter uma formação inferior aos licenciados que cursaram uma formação pedagógica. Cursos para não graduados possuem carga horária abaixo das licenciaturas, com variáveis entre 1.000 e 1.400 horas. A possibilidade da contratação de profissionais de notório saber na escola, cujo conhecimento será atestado pelos sistemas de ensino, contraria a LDBEN (Brasil, 1996), em seu art. 62, que determina que, para atuar no Ensino Médio, os docentes devem ser formados em licenciaturas.

Outra questão, as disciplinas foram suprimidas e condensadas nas chamadas áreas de conhecimento, isso é mais uma forma de contratação mínima de professores licenciados, a exemplo, um docente formado em História, poderá ministrar aulas de Sociologia, Filosofia. As chamadas áreas afins, sonega as especificidades do conhecimento de cada disciplina. Apesar de a lei estabelecer a necessidade de formação em licenciatura plena para a atuação na educação básica, a organização dos itinerários formativos técnicos profissionalizantes é propícia para que ocorra a contratação de profissionais de notório saber.

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Com a REM de 2017, houve uma alteração na LDBEN (Brasil, 1996), o art. 61 passou a vigorar com as seguintes alterações:

> 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; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2017a).

Com a referida modificação da LDBEN de 1996, a REM vem na contramão das lutas a favor da docência exercida por professores qualificados e formados em cursos de licenciaturas. Antes, a questão do notório saber era referente aos profissionais que seguiam a formação nos cursos de pós-graduação. De acordo com Costa (2018), na LDBEN nº 9.394/1996, em seu art. 66, é estabelecido que a qualificação para atuar como professor universitário deve ser obtida por meio de cursos de pós-graduação, principalmente em programas de mestrado e doutorado. Além disso, o parágrafo único prevê que a experiência profissional reconhecida pode substituir a exigência de diploma em universidades com programas de doutorado na mesma área. Dessa forma, o conhecimento reconhecido como notório referido nesta lei está relacionado com a regulamentação para lecionar em instituições de ensino superior.

Além disso, a falta de formação para a docência por meio de um curso aprofundado no currículo e nas experiências de ensino pode levar o profissional contratado por notório saber a não ter habilidades em didática, pedagogia ou metodologias adequadas à educação. Assim, ao contratar um professor por notório saber, os alunos podem ser privados de uma educação de qualidade, levando a um ensino inadequado e dificultando o alcance dos objetivos educacionais. Como analisado por Costa (2018), compreende-se que, apesar de considerar novamente políticas e iniciativas que são frequentemente ignoradas, a formação de professores para o ensino técnico está intimamente ligada à abordagem comercial do sistema educacional, especialmente o setor público, com o objetivo de atender às necessidades do mercado. Dessa

forma, o ensino técnico de nível médio é visto como um espaço de preparação e qualificação da mão de obra de forma acrítica em relação à realidade.

Na esfera do estado paulista, especificamente, as adequações da rede estadual às demandas da REM nacional, iniciaram em 2019; e já no ano de 2020 foi o primeiro estado a concretizar seu Currículo Paulista. A Deliberação CEE nº 173/2019, do estado de São Paulo, permite a contratação de profissionais de notório saber para ministrar aulas no ensino médio profissional. Como consta na referida deliberação:

> Artigo 1º - O reconhecimento de Notório Saber de profissionais para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, exclusivamente para atender ao disposto no inciso V do caput do artigo 36 da LDB, com redação alterada pela Lei 13.415/2017, será disciplinado nesta Deliberação, com fundamento na Indicação CEE 187/2019. Artigo 2º - O processo de avaliação de reconhecimento de Notório Saber e autorização para a docência, nos termos especificados no artigo 1º desta Deliberação, consiste em identificar e verificar a formação e/ou experiência profissional, os saberes e competências profissionais referentes ao conteúdo específico do componente curricular, no qual o profissional pretende atuar como docente (São Paulo, 2019a, p.1).

Um dos principais problemas dessa medida é a falta de critérios objetivos para a definição de notório saber. Isso pode permitir a contratação de pessoas sem formação adequada e capacitação pedagógica, comprometendo a qualidade do ensino e a formação dos alunos. A Deliberação CEE nº 173/2019 ainda traz a forma de avaliação e os critérios para a contratação dos profissionais que atuarão no magistério:

> Parágrafo único. A avaliação se fará nos seguintes termos: I - análise da comprovação documental referente à formação e experiência profissional do interessado para assumir docência de conteúdos em áreas afins à sua formação ou experiência profissional; II - o profissional de interesse da escola para a docência, no itinerário do ensino médio, que envolve formação com ênfase técnica e profissional, ou, em itinerário híbrido, deverá apresentar a documentação descrita no item I; III - a Instituição indicará uma Comissão de três professores para realizar entrevista com o profissional que atuará como docente autorizado por Notório Saber (São Paulo, 2019a, p. 1).

Além disso, na rede pública é comum a contratação de profissionais temporários, entretanto, essa prática adotada pelos estados e federação tem trazido consequências aos direitos trabalhistas dos professores. Conforme Alves *et al*. (2020), uma expressão significativa de precariedade é observada na relação entre empregabilidade e trabalho dos professores. O aumento de profissionais temporários nas escolas públicas, quase equivalente ao número de professores efetivos, juntamente com a redução salarial, a falta de planos de carreira adequados

e a perda de direitos trabalhistas e previdenciários em razão das reformas do Estado, têm agravado consideravelmente a instabilidade e precariedade no emprego docente público.

A introdução da contratação de profissionais de notório saber para ministrar aulas no Ensino Médio profissional pode levar à intensificação do trabalho docente de diversas maneiras. Primeiramente, pode haver uma sobrecarga de trabalho para os professores já contratados pela escola, que precisarão cobrir lacunas deixadas pelos profissionais de notório saber. Como esses profissionais não têm formação pedagógica, é possível que necessitem de auxílio e orientação dos demais professores, aumentando a demanda de trabalho para esses profissionais.

> A proletarização do trabalho não está restrita apenas aos trabalhadores da educação, mas abrange profissionais de diferentes setores e tem se agravado nos últimos anos em decorrência das profundas transformações nas relações de trabalho decorrentes dessa correlação de forças entre capital e trabalho. No campo da educação, além da relativização das conquistas que muito fortaleciam a condição docente no trabalho educativo, como a importância da participação dos professores nos processos decisórios, a formação inicial em cursos de licenciatura, percebe-se um recrudescimento nos processos de precarização de sua atuação, como a crescente desvalorização salarial e a utilização do notório saber como forma de banalizar os conhecimentos pedagógicos próprios da profissionalidade do trabalho do professor (Alves *et al*., 2020, p. 77).

Outra questão importante é que os profissionais de notório saber podem não estar familiarizados com a dinâmica da escola e com as especificidades do processo educacional, levando a uma maior demanda de trabalho para os demais professores. O processo de ensino-aprendizagem é central dentro do campo educacional, não podendo ser banalizado e ser posto nas políticas educacionais como algo de execução simplista a ser desempenhado por qualquer profissional. Como corroboram Alves *et al*. (2020), é fundamental ressaltar que o reconhecimento do conhecimento adquirido por meio da prática, embora seja legítimo ao enfatizar a importância de valorizar as habilidades desenvolvidas no ambiente profissional, tem sido utilizado por grupos conservadores da educação para defender a ideia de que qualquer pessoa com conhecimento em determinada área pode exercer a função de professor, sugerindo, dessa forma, que a formação específica não é necessária, sobretudo após a promulgação da Lei nº 13.415/2017.

Por fim, a contratação de profissionais de notório saber pode levar a uma maior pressão para que os professores com formação pedagógica sejam ainda mais eficientes em suas tarefas. Como o trabalho dos profissionais de notório saber tem o objetivo de cobrir as transformações sociais que afetam a escola, é possível que haja uma cobrança exacerbada para

que os docentes com formação pedagógica apresentem resultados ainda melhores, como uma forma de justificar a contratação desses profissionais.

> Essas transformações sociais afetaram o processo de profissionalização docente fazendo com que o professor, embora se tornasse um profissional cada vez mais necessário às demandas da sociedade capitalista, perdesse cada vez mais o controle sob sua profissão e, por que não dizer, sobre o fortalecimento de sua profissionalidade. O avanço dos processos de precarização citado anteriormente reforça a necessidade de fortalecimento da profissão docente, por meio de sua afirmação técnica, filosófica e política, mas também por meio de políticas públicas que garantam a valorização dos profissionais e a reafirmação de sua relevância para a continuidade de um projeto social emancipador (Alves *et al.*, 2020, p. 76).

Outro aspecto a ser considerado é a desvalorização da carreira docente. Os professores, que passaram por longos anos de formação, especialização e dedicação ao ensino, podem vir a ser desrespeitados e desmotivados ao verem que seus cargos podem ser ocupados por pessoas sem a mesma formação e comprometimento. A valorização da carreira docente deve ser priorizada, respeitando a dedicação e a formação daqueles que se dedicam à educação. Ademais, essa medida pode prejudicar os próprios alunos, visto que um profissional não formado na área pedagógica pode não estar preparado para lidar com a complexidade do processo ensino-aprendizagem. Além disso, a falta de experiência pedagógica pode tornar ineficiente a transmissão do conhecimento para os alunos, comprometendo sua formação e futuro profissional.

A formação de professores também sofrerá, a longo prazo, após a Reforma do Ensino Médio se materializar nas escolas públicas. Isso devido ao fato de que a formação docente deverá estar atrelada à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Consta na Lei nº 13.415/2017 que: "§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular" (Brasil, 2017a). Além disso, essa medida pode ser vista como uma forma de precarização do trabalho docente, já que abre espaço para a substituição de profissionais que dedicaram anos de estudo, pesquisa e formação com profissionais sem a devida formação pedagógica e sem vínculo empregatício com a escola.

Na última seção, o contexto da prática é posto em discussão. Após o levantamento de dados junto à comunidade escolar da DE Região de Lins (SP), foram analisados o posicionamento dos professores e as possibilidades e enfrentamentos das escolas públicas frente à REM e à introdução do V IFTP.

5 CONTEXTO SITUADO: A REM NA REGIÃO DE LINS (SP) - O V ITINERÁRIO FORMATIVO VOLÁTIL

Nesta última seção são discutidos os aspectos do contexto situado, a caracterização da região formada por 10 municípios, bem como apresentam-se as características das escolas eleitas para ofertarem a educação profissionalizante. Foram cinco escolas públicas analisadas por meio de uma pesquisa de campo, cada uma possui suas individualidades, mas são escolas que recebem alunos de baixa renda. Em alguns municípios existe apenas uma escola de EM, com alunos que possuem poucas possibilidades de ingressarem no ensino superior público.

Nesse contexto situado, os atores de políticas entusiastas e tradutores formularam as matrizes curriculares organizando a flexibilização do ensino para que os receptores pudessem colocar em prática. Com a pesquisa de campo, apresenta-se a visão dos professores, os atores políticos receptores, sobre a REM, bem como as condições de trabalho após a oficialização do CPEM. Os profissionais da educação, que estão diretamente trabalhando para a prática da reforma, são os sujeitos que podem desvendar se as condições de infraestrutura e de formação estão adequadas nas escolas que receberam o V IFTP.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO DE LINS E DAS ESCOLAS PÚBLICAS QUE OFERTAM O V IFTP

No contexto da prática, partiu-se do pressuposto de que as escolas públicas têm realizado o movimento de interpretar as normativas de acordo com suas realidades.

> [...] partimos da constatação de que cotidianamente o Ensino Médio está sendo repensado e ressignificado. Os sujeitos da ação educativa, docentes e jovens educandas(os) reinventam os currículos da educação básica no chão das escolas, "[...] nas salas de aula, na criatividade dos professores, no material didático que cada docente cria e incorpora." (Arroyo, 2014, p. 54). Reconhecer os coletivos docentes e juvenis, bem como suas experiências e anseios, deveria ser ponto de partida de qualquer proposta de reforma do Ensino Médio que privilegiasse a participação democrática (Duarte *et al*., 2020, p. 12).

Antes de adentrar na discussão acerca da visão dos profissionais que atuam nas escolas que passaram a ofertar os cursos profissionalizantes técnicos da Diretoria de Ensino Região de Lins (SP), pretende-se apresentar a caracterização dos municípios, uma vez que ajuda a compreender o meio em que estão inseridos os sujeitos que receberão tal formação.

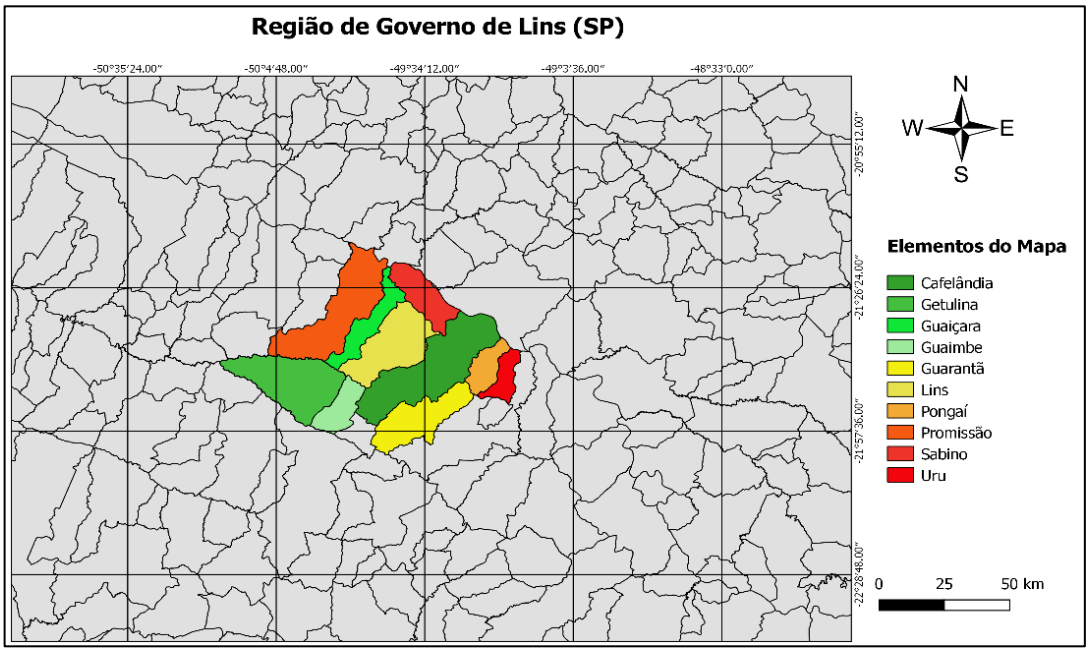
A região de Lins (SP) conta com dois segmentos da indústria: frigoríficos e usinas de álcool, especificamente: 1 frigorífico e 1 usina em Lins; 1 frigorífico e 1 usina em Promissão. Esses são os locais que empregam a maior parte da população da região de Lins (SP). Outra parte considerável é empregada no comércio local, com lojas de varejo e supermercados.

> O contexto é uma força ativa, não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm de operar. O contexto inicia e ativa os processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 54).

No Brasil, pode-se afirmar que as escolas nos contextos situados levam em consideração as políticas e frequentemente passam a introduzi-las no contexto da prática. Entretanto, raramente, os textos de políticas têm levado os contextos a sério. Fica evidente que as políticas tentam uniformizar o campo educacional sem levar em consideração os contextos situados.

São 10 municípios que pertencem à Região de Governo de Lins (SP), localizados no centro oeste paulista: Cafelândia, Getulina, Guaiçara, Guaimbê, Guarantã, Lins, Pongaí, Promissão, Sabino e Uru.

Figura 9 - Mapa da Região de Governo de Lins (SP)



Fonte: Arquivo da autora, elaborada por Pedro Henrique Picelli de Azevedo.

Em destaque, na Figura 9, está a Região de Governo de Lins (SP): Guaiçara, Guaimbê, Guarantã, Lins, Pongaí, Promissão, Sabino e Uru. A região tem uma população de 169.868 distribuídas em 10 municípios, como apresenta a Tabela 19.

Tabela 19 - População e matrículas da Região de Governo de Lins (SP)

Município	População	Matrículas do EM	Porcentagem
Lins	74.779	2.548	3,40%
Promissão	35.131	1.217	3,46%
Cafelândia	16.654	644	3,86%
Guaiçara	11.239	329	2,92%
Getulina	10.232	304	2,97%
Guarantã	6.427	146	2,27%
Guaimbê	5.512	191	3,46%
Sabino	5.112	158	3,1%
Pongaí	3.395	123	3,62%
Uru	1.387	53	3,82%
Total	169.868	5.713	3,36%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022).

Como descrito na Tabela 19, o município de Lins tem a maior população da região, com 74.779 habitantes, dos quais 2.548 estão matriculados no EM, cerca de 3,40% do total populacional. O segundo município mais populoso é Promissão, com 35.131munícipes, entre os quais 1.217 estão no EM, representando 3,46% da população. No município de Cafelândia, terceiro com maior índice populacional, há 16.654 munícipes, dos quais 644 estão matriculados no EM, o que representa 3,86% da população. Em Guaiçara são 11.239 de cidadãos, dos quais 329 estão no EM, representando 2,92% da população. No município de Getulina, a população é estimada de 10.232 habitantes, dos quais 304 estão matriculados no EM, cerca de 2,97% dos munícipes. Em Guarantã são 6.427 no total da população, com apenas 146 matriculados no EM, representando 2,27% dos munícipes. No município de Guaimbê são 5.512 munícipes, com 191 matriculados no EM, cerca de 3,46% da população. Já em Sabino, são 5.112 munícipes estimados, com 158 matriculados no EM, representando 3,1% da população. Em Pongaí são 3.395 no índice populacional, com 123 matrículas no EM, o que representa 3,62% da população. O menor município em totalidade populacional é Uru, com 1.387 cidadãos, dos quais 53 estão matriculados no EM, representando 3,82% da população.

Para ocorrer o Contexto da Prática, há os fatores situados, como indicado por Ball; Maguire e Braun (2021), referentes ao lugar em que as escolas estão localizadas, ao histórico

de matrículas, à história das instituições, ou seja, à identidade e às particularidades das escolas compõem o denominado contexto situado.

Em relação aos dados educacionais, no município de Cafelândia, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, em 2010, foi de 96,7 %. Quanto ao Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental, o índice foi 5,6, e nos anos finais do ensino fundamental foi 5,0. O número de matrículas no ensino fundamental foi 2.003 alunos e no ensino médio, 644 estudantes. Em relação aos docentes, foram 130 docentes no ensino fundamental, e 76 no ensino médio. Quanto ao número de estabelecimentos, o município conta com 7 escolas de ensino fundamental, 5 de ensino médio e 1 Centro Paula Souza – Etec (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). O município não oferta o V IFTP integrado ao EM.

Em Guaiçara, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, em 2021, foi de 98,4 %. O índice do Ideb alcançou 5,8 nos anos iniciais do ensino fundamental e 5,3 nos anos finais do ensino fundamental. As matrículas no ensino fundamental totalizaram 1.512 alunos, e 329 no ensino médio. Guaiçara conta com 95 docentes no ensino fundamental e 33 no ensino médio. Quanto ao número de estabelecimentos de ensino, são 5 escolas de ensino fundamental e 1 de ensino médio (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). No ano de 2021, passou a ofertar o V IFTP.

Quadro 10 - Infraestrutura e materiais da escola de Guaiçara

Salas de aula	**Outras salas**	**Esporte**	**Laboratório**
16 Salas de Aula	1 Sala de Leitura	1 Quadra Coberta 1 Quadra Descoberta	1 Laboratório de Informática 1 Laboratório de Química
Cozinha	**Banheiros**	**Outros**	**Conectividade**
1 Cantina 1 Cozinha 1 Despensa 1 Refeitório	2 Banheiros Adequados 2 Banheiros de Alunos 2 Banheiros de Funcionários	6 Dependência Administrativa 2 Espaço Livre 1 Sala para Docência	1 Banda Larga - 100 Mbps 1 Oferece Internet 1 Rede Local a Cabo
Equipamentos			
Computadores (para alunos) 28 aparelhos	Aparelho de DVD 1 aparelho	Aparelho de Som 4 aparelhos	Aparelho de Televisão 2 aparelhos
Computadores (uso administrativo) 9 aparelhos	Impressora 5 aparelhos	Impressora Multifuncional 2 aparelhos	Internet (uso administrativo) 1 aparelho
Internet (uso pedagógico)	Máquina Fotográfica Filmadora 4 aparelhos	Projetor Multimídia Data Show 2 aparelhos	Rede Local 1 aparelho

1 aparelho			
Serviços oferecidos			
Alimentação Escolar 833 alunos Escola atendida pelo município			

Fonte: Portal da Transparência SP (2024d).

A cidade de Getulina possuía uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 99,4%, no ano de 2021. O Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental foi de 5,5 e dos anos finais do ensino fundamental alcançou o índice de 5,1. O número de matrículas no ensino fundamental contabilizou 1.005 e no ensino médio foram 304 estudantes matriculados. No ensino fundamental, Getulina conta com 81 docente, e 21 no ensino médio. Quanto aos estabelecimentos de ensino, existem 7 escolas de ensino fundamental e 2 de ensino médio (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). Não há oferta do V IFTP no município.

Em Guarantã, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 98,9 % em 2021. O Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental foi de 5,5 e nos anos finais do ensino fundamental registrou 4,8. Quanto às matrículas, foram 786 no ensino fundamental e 146 no ensino médio. Guarantã conta com 59 docentes no ensino fundamental e 21 no ensino médio. Em relação aos estabelecimentos de ensino, a cidade tem 3 escolas de ensino fundamental e 1 de ensino médio, que passou a ofertar o V IFTP. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

O Quadro 11 descreve os materiais da escola de Guarantã que passou a ofertar o V IFTP.

Quadro 11 - Infraestrutura e materiais da escola de Guarantã

Salas de aula	**Outras salas**	**Esporte**	**Laboratório**
20 Salas de Aula	1 Sala de Atividades	2 Quadra Coberta	-
Cozinha	**Banheiros**	**Outros**	**Conectividade**
1 Cantina 2 Cozinhas 1 Refeitório	2 Banheiros Adequados 2 Banheiros de Funcionários	5 Dependência Administrativa 3 Espaço Livre	1 Banda Larga - 100 Mbps 1 Oferece Internet 1 Rede Local a Cabo 1 Rede Local Wireless
Equipamentos			
Computadores (para alunos) 18 aparelhos	Internet (uso dos alunos) 1 aparelho	Tablet Aluno 40 aparelhos	Aparelho de DVD 4 aparelhos

Aparelho de Som 1 aparelho	Aparelho de Televisão 21 aparelhos	Aparelhos de WiFi/Access Points 10 aparelhos	Computadores (uso administrativo) 15 aparelhos
Computadores de Mesa, Portáteis e Tablets da Escola 1 aparelho	Computadores Portáteis 40 aparelhos	Impressora 5 aparelhos	Impressora Multifuncional 3 aparelhos
Internet (uso administrativo) 1 aparelho	Internet (uso pedagógico) 1 aparelho	Máquina Fotográfica Filmadora 3 aparelhos	Projetor Multimídia Data Show 5 aparelhos
Rede Local 1 aparelho			
Serviços oferecidos			
Alimentação Escolar 496 alunos Escola atendida pelo município			

Fonte: Portal da Transparência SP (2024e).

No município de Guaimbê, em 2021, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 99 %. O Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental foi de 5,6 e nos anos finais do ensino fundamental, de 4,5. As matrículas no ensino fundamental contabilizaram 719 e no ensino médio, 191. No ensino fundamental, o município conta com cerca de 45 docentes e 19 no ensino médio. Quanto aos estabelecimentos de ensino, Guaimbé tem 2 escolas de ensino fundamental e 1 de ensino médio (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). A única escola que oferta o EM passou a integrar o V IFTP.

Quadro 12 - Infraestrutura e materiais da escola de Guaimbê

Salas de aula	**Outras salas**	**Esporte**	**Laboratório**
10 Salas de Aula	1 Sala de Leitura	1 Quadra coberta	1 Laboratório de Ciências 1 Laboratório de Informática
Cozinha	**Banheiros**	**Outros**	**Conectividade**
1 Cozinha	1 Banheiro Adequado 2 Banheiros de Alunos 2 Banheiros de Funcionários	4 Dependências Administrativas 1 Espaço com Acessibilidade 1 Espaço Livre 1 Sala para Docência	1 Banda Larga - 100 Mbps 1 Oferece Internet 1 Rede Local a Cabo
Equipamentos			
Computadores (para alunos) 11 aparelhos	Internet (uso dos alunos) 1 aparelho	Antena Parabólica 1 aparelho	Aparelho de DVD 4 aparelhos

Aparelho de Som 4 aparelhos	Aparelho de Televisão 6 aparelhos	Computadores (uso Administrativo) 15 aparelhos	Fax 1 aparelho
Impressora 7 aparelhos	Impressora Multifuncional 2 aparelhos	Internet (uso Administrativo) 1 aparelho	Internet (uso Pedagógico) 1 aparelho
Máquina Fotográfica Filmadora 5 aparelhos	Projetor Multimídia Data Show 2 aparelhos	Rede Local 1 aparelho	Retroprojetor 2 aparelhos
Serviços oferecidos			
Alimentação Escolar 492 alunos Escola atendida pelo município			

Fonte: Portal da Transparência SP (2024f).

O município de Lins conta com uma população estimada, em 2021, de 78.978 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). De acordo com as informações da Diretoria de Ensino, hoje, possui 6 escolas públicas e 5 escolas particulares, que ofertam a última etapa da educação básica. Das primeiras, 2 passaram a ofertar o Programa de Ensino Integral (PEI). Além disso, há uma Etec do Centro Paula Souza. Quanto às instituições de ensino superior (IES), o município conta com uma Faculdade de Tecnologia (Fatec) e três faculdades particulares, as quais quase não ofertam cursos de Licenciaturas voltados à formação de professores para atuarem no Ensino Médio. Não há, nas faculdades, oferta de cursos de: História; Geografia; Filosofia; Sociologia; Letras; Matemática; Artes; Física; Química; Biologia; apenas Educação Física. Os cursos de nível superior estão voltados para as Engenharias e um número pífio de cursos de Administração, Direito, entre outros.

Em relação à educação básica, o município possui alta taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, cerca de 98,4% das crianças e adolescentes estão matriculados na rede de ensino. As escolas possuem jurisdição municipal e estadual, totalizando 29 escolas de ensino fundamental, em 2021. O Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública, em 2021, foi de 6,6. Quanto ao Ideb nos anos finais do ensino fundamental, o índice atingido foi 5,2. O número de matrículas no ensino fundamental, em 2021, totalizou 8.461 alunos. Em relação ao ensino médio, em 2021, foram contabilizadas 2.548 matrículas. O Ideb 2021 do ensino médio foi de 4,3, conforme os dados divulgados pelo Inep. O quadro docente no ensino médio, em 2021, foi de 227 profissionais. No município de Lins (SP), 2 escolas passaram a ofertar o V IFTP.

Quadro 13 - Infraestrutura e materiais da escola de Lins

Salas de aula	Outras salas	Esporte	Laboratório
24 Salas de Aula	2 Salas de Atividades 1 Sala de Leitura	1 Quadra Coberta 1 Quadra Descoberta	3 Laboratório de Informática 1 Laboratório de Química
Cozinha	**Banheiros**	**Outros**	**Conectividade**
1 Cantina 1 Cozinha 3 Refeitórios	2 Banheiros Adequados 8 Banheiros de Alunos 2 Banheiros de Funcionários	1 Atividades Culturais 5 Dependências Administrativas 2 Espaços com Acessibilidade 2 Espaços Livres 3 Salas para Docência	1 Banda Larga - 100 Mbps 1 Oferece Internet 1 Rede Local a Cabo 1 Rede Local Wireless
Equipamentos			
Computadores (para alunos) 51 aparelhos	Internet (uso dos alunos) 1 aparelho	Tablet Aluno 50 aparelhos	Aparelho de Som 3 aparelhos
Aparelho de Televisão 22 aparelhos	Aparelhos de WiFi/Access Points 21 aparelhos	Computadores (uso administrativo) 12 aparelhos	Computadores de Mesa, Portáteis e Tablets da Escola 1 aparelho
Computadores Portáteis 102 aparelhos	Impressora 8 aparelhos	Impressora Multifuncional 3 aparelhos	Internet (uso administrativo) 1 aparelho
Internet (uso Pedagógico) 1 aparelho	Projetor Multimídia Data Show 2 aparelhos	Rede Local 1 aparelho	Retroprojetor 1 aparelho
Serviços oferecidos			
Alimentação escolar 601 alunos Escola atendida pelo município			

Fonte: Portal da Transparência SP (2024g).

No município de Pongaí, no ano de 2021, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,4%. Em relação ao Ideb no ensino fundamental, alcançou os índices de 6,5 nos anos iniciais do ensino fundamental e 5,3 nos anos finais. As matrículas no ensino fundamental contabilizaram 367 e 123 no ensino médio. O número de docentes no ensino fundamental foi 26 e 16 no ensino médio. O município tem 2 escolas públicas de ensino fundamental e 1 de ensino médio, sem oferta do V IFTP (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Em Promissão, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, em 2021, foi de 96,7 %. O Ideb do ensino fundamental foi de 6,1 nos anos iniciais e 5,2 nos anos finais. O número de matrículas no ensino fundamental totalizou 4.292 alunos matriculados e 1.217 no ensino médio. Em relação ao número de docentes, em 2021, Promissão contava com 263 no ensino fundamental e 115 no ensino médio (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística,

2022). No tocante ao número de estabelecimentos de ensino, o município tem 15 escolas de ensino fundamental e 6 de ensino médio (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). O município passou a ofertar o V Itinerário de Formação Técnica e Profissional em 2021 em uma escola pública.

Quadro 14 - Infraestrutura e materiais da escola de Promissão

Salas de aula	**Outras salas**	**Esporte**	**Laboratório**
25 Sala de Aula	2 Salas de Atividades 1 Sala de Leitura	1 Quadra Coberta 1 Quadra de Areia 1 Quadra Descoberta	1 Laboratório de Informática 1 Laboratório de Química
Cozinha	**Banheiros**	**Outros**	**Conectividade**
1 Cantina 1 Cozinha 1 Refeitório	5 Banheiros de Alunos 2 Banheiros de Funcionários 1 Vestiário de Aluno	2 Atividades Culturais 9 Dependência Administrativa 2 Espaço Livre 1 Sala para Docência	1 Banda Larga - 100 Mbps 1 Oferece Internet
Equipamentos			
Computadores (para alunos) 41 aparelhos	Antena Parabólica 1 aparelho	Aparelho de DVD 1 aparelho	Aparelho de Som 1 aparelho
Aparelho de Televisão 23 aparelhos	Computadores (uso administrativo) 11 aparelhos	Impressora 3 aparelhos	Impressora Multifuncional 5 aparelhos
Internet (uso administrativo) 1 aparelho	Internet (uso pedagógico) 1 aparelho	Projetor Multimídia Data Show 1 aparelho	Retroprojetor 1 aparelho
Serviços oferecidos			
Alimentação Escolar 1.773 alunos Escola atendida pelo município			

Fonte: Portal da Transparência SP (2024).

No município de Uru, em 2021, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade foi de 95,1%. O Ideb do ensino fundamental foi de 6,3 nos anos iniciais e 5,7 nos anos finais. As matrículas totalizaram 182 no ensino fundamental e 53 no ensino médio. O município conta com 25 docentes no ensino fundamental e 13 no ensino médio. Quanto ao número de estabelecimentos de ensino, são 2 escolas de ensino fundamental e 1 de ensino médio (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). No município de Uru não há oferta do V IFTP.

Do total de 10 municípios que compõem a Diretoria de Ensino Região de Lins (SP), apenas 5 passaram a ofertar o V IFTP. Os municípios escolhidos para a oferta da educação

profissionalizante foram os que possuíam as maiores populações na Região de Governo de Lins (SP), mas não possuem infraestrutura, materiais e corpo docente adequados. A próxima subseção aborda os recursos e a infraestrutura dessas escolas.

5.2 RECURSOS E INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS QUE OFERTAM O V IFTP

Embora as adequações tenham começado em 2019 para que as escolas pudessem oferecer o V IFTP, problemas como a falta de profissionais, infraestrutura, abandono dos estudos por parte dos estudantes do EM, material didático, não foram resolvidos de modo a garantir um ensino adequado.

> *Infraestrutura adequada para cursos profissionalizantes. Falta de laboratórios e equipamentos. Desigualdade de acesso a cursos profissionalizantes. Alguns estudantes podem não estar familiarizados com as opções profissionalizantes disponíveis ou podem não se sentir motivados a seguir esses itinerários* (Professor 4, 2023).

A política da REM foi posta nas escolas como meio, de acordo com os idealizadores, para adequar o ensino médio à contemporaneidade. Entretanto, como lembram Ball, Maguire e Braun (2021), as políticas são colocadas em ação com condições materiais e com recursos variados. Se a reforma visa trazer para a educação básica novas perspectivas e adequar a contemporaneidade, seria necessário ajustar os espaços escolares para isso. Não só os textos modificados das políticas educacionais serão capazes de garantir que as escolas passem a ofertar o diferente dentro dos velhos espaços precários.

> As políticas – novas ou antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes. Em outras palavras, um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas me relação a um conjunto de dinâmicas interpretativas subjetivas. Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor as atuações das políticas no âmbito institucional (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 49).

O site do Portal da Transparência do estado de São Paulo, traz o registro do investimento nas escolas que passaram a ofertar o V IFTP, como mostra a Tabela 20.

Tabela 20 - Investimento nas escolas públicas que ofertam o V IFTP (2019-2024)

Escola/Município	2019	2020	2021	2022	2023	2024
E Guaimbê	118.900,00	61.896,00	257.055,05	89.541,62	93.532,68	6.214,00
E Guarantã	128.950,01	183.247,00	183.963,85	216.940,02	131.642,14	7.294,00
E Guaiçara	139.150,01	159.316,50	331.956,95	159.554,82	43.837,37	13.020,00
E Lins	167.500,00	179.189,00	334.920,55	338.586,52	147.473,66	11.152,00
E Promissão	233.949,99	274.793,00	472.245,80	314.692,92	191.613,63	26.120,00

Fonte: Portal da Transparência SP (2024c).

Como é possível perceber com base nas informações que constam na Tabela 20, os valores destinados às escolas variaram entre os anos de 2019 e 2024, entretanto, é perceptível o aumento das verbas justamente nos anos de implementação da REM. Os municípios de Guaimbê, Guarantã e Guaiçara são os que receberam menores quantidades em relação aos municípios de Lins e Promissão.

> Orçamentos escolares são, talvez, o mais material de todos os fatores contextuais. Enquanto o financiamento escolar é calculado principalmente pelo número de estudantes, diferenças no tamanho da escola, os subsídios das autoridades locais e localização pode produzir diferenças consideráveis nos orçamentos gerais (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 67).

A falta de infraestrutura das escolas públicas tem sido apontada como uma parte crucial no processo da REM. Percebe-se, nas respostas dos professores e diretores, que faltou formação para se adequarem às novas demandas, não há recursos pedagógicos, laboratórios e materiais. Para atender à evolução que ocorreu nas Ciências Exatas e Biológicas, é necessário que as escolas públicas tenham o mínimo de equipamentos para introduzir os alunos no universo da pesquisa. Bem como as bibliotecas devem ser bem equipadas com livros suficientes para todos. Somente o aumento da carga horária não é suficiente para que os alunos sejam inseridos e permaneçam motivados a concluir os estudos. Nessa perspectiva, questionou-se o dirigente: As escolas têm verbas para montar os cursos profissionalizantes?

> *Vou te dar um exemplo, basicamente nós temos cursos de gestão em agronegócio, administração, logística, desenvolvimento de sistemas, enfermagem e farmácia. Esses foram os cursos autorizados. Então, no estado inteiro esses cursos estão autorizados:* ***os cursos que exigem laboratórios mais complicados, que são mais caros de pagar por um laboratório é farmácia e enfermagem, você vai reparar que abriu pouco, porque precisa ter investimento****. Os outros que precisam de material didático, biblioteca e laboratório de informática coisas que as escolas já têm. Então* ***ele está apostando que esses que não exigem*** *tanto vão pipocar mais. Enfermagem e farmácia são cursos mais caros para*

> *manter, ele colocou alguns em escolas que tem algum farmacêutico, que tem por exemplo o hospital para servir de base para estágio. E esses vão acontecer, nós vamos crescer de uma maneira mais escalonada,* ***os que exigem somente material didático e laboratórios de informática eles vão começar a aumentar****. É o que ele está apostando, digo referente ao secretário. Foi o que ele disse para a gente, nós estivemos lá em São Paulo em reunião com ele na sexta-feira passada, ele nos colocou mais ou menos aí esse plano* (Supervisor, 2024, grifos nossos).

Os dirigentes acabam escolhendo cursos que podem ser inseridos no meio precário em que as escolas públicas estão submersas. Resgatando a máxima: se o meio é precário, ajuste o ensino a essa precariedade. A Constituição Federal de 1988 garante aos cidadãos o direito ao acesso e à permanência nas escolas públicas. Tal fator é muito amplo e é necessário analisar seus percalços que, muitas vezes, não estão relacionados à questão da infraestrutura das escolas.

> O desafio para garantir infraestrutura adequada ao ensino aprendizagem refere-se, segundo Censo Escolar/Inep 2019, a 139,2 mil escolas públicas em todo o Brasil. Entre elas, 3,1 mil sequer funcionam em um prédio escolar. São essas escolas públicas que garantem o direito à educação a 38,7 milhões de crianças, jovens e adultos, o que representa 81% das matrículas na Educação Básica (Schneider; Frantz; Alves, 2020, p. 3).

Ao longo do tempo, as escolas brasileiras foram se acostumando a manter apenas as salas de aula e a quadra de esporte. No levantamento do Censo Escolar/Inep 2019, foi possível identificar que a maioria não possui sequer uma biblioteca, menos ainda laboratórios.

> [...] Os dados revelam que apenas 42% das escolas públicas urbanas tem biblioteca. Vale notar a grande desigualdade entre os estados brasileiros. No Acre, apenas 10% das escolas públicas urbanas tem uma biblioteca. Esse percentual chega a 68% em Minas Gerais. Os laboratórios de ciências existem em apenas 19% das escolas brasileiras que ofertam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio (parâmetro definido no PQR utilizando para esse estudo). Esse é o espaço mais ausente nas escolas. Em metade dos estados, no máximo 15% das escolas têm um laboratório de ciências e há uma grande diferença entre as realidades do Maranhão (4%) e do Paraná (55%) (Schneider; Frantz; Alves, 2020, p. 3).

Pelo fato de a rede pública não possuir uma infraestrutura adequada, os cursos estão sendo adaptados à realidade das escolas, e não o contrário, as escolas se adaptarem para ofertar cursos técnicos. A realidade das escolas públicas é deficitária em relação a seus espaços educativos, em sua maioria possuem apenas biblioteca, quadras de esporte e algum laboratório de química/física, sem materiais para o trabalho docente. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2021, p. 66): “além da estrutura e layout dos edifícios, as formas que as escolas são equipadas

internamente impactam nas atividades de ensino aprendizagem e, portanto, nas atuações de políticas".

No que se refere aos espaços escolares e aos materiais disponíveis para ofertar o V IFTP, os diretores relataram que a destinação de verbas para as escolas não ocorre regularmente e isso atrapalha o andamento das atividades em laboratórios. As instituições receberam, inicialmente, um investimento para aulas de robótica, mas os materiais foram acabando com o uso e não há mais possibilidade de nova compra para reposição.

> *Porque eu tenho um laboratório de química excelente que chama muita atenção deles, que eles amam e que o aluno que dá mais problema, quando entra ali parece outro aluno. Então isso a gente percebe que a prática é importante, mas ainda tenho que socorrer muitas colegas. No meu laboratório antigo, que estava fechado há muito tempo, reformamos, fizemos tudo o que precisava ser feito, ou seja, eu tenho coisas que o outro não tem. Então assim, eu tenho uma vantagem perante isso. Só que ainda faltam coisas para serem colocadas e que a gente falava: ano que vem a gente coloca quando receber dinheiro, mas não recebeu. Então o fogareiro, comprei com recurso próprio. É, eu vou começar a juntar dinheiro para comprar o chuveiro, tem um lugar para instalar que foi deixado na reforma, só que não pude comprar porque não veio mais dinheiro* (Diretor 1, 2023).

Outro Diretor relatou que o material é escasso e muitas vezes falta papel para a impressão de documentos.

> *Material: escasso. Cadê uma contribuição para um material lúdico, uma contribuição financeira para imprimir essa documentação? A gente não tem dinheiro para imprimir papel. Não vem! O sulfite é caro, tinta é caro. Para! Jogaram um e-mail e gente que se vira? Não é assim que funciona. Para fazer reunião com os pais é demorado, você tem que organizar, tem que divulgar, tem que fazer cartaz. Cadê o cartaz? Cartaz é caro, impressão é cara. Então, falar que teve uma ampla divulgação, não! Não teve uma ampla divulgação. E cadê um recurso, cadê uma formação para a gente. Nós sabemos sim fazer a divulgação, mas cadê o recurso? Porque sulfite é caro. É claro que é caro. Ah não, veio os itinerários, nós fizemos sim, nós consultamos nossos alunos, mostramos para eles slides, mas falar que teve uma ampla divulgação, não! Nós não tivemos recursos e condições suficientes para fazer isso* (Diretor 2, 2023).

Como corroboram Cassio e Goulart (2021), em setembro de 2019, os *sites* oficiais do governo de São Paulo (São Paulo, 2019a) começaram a divulgar que a rede paulista passaria a ofertar 5 mil vagas a partir do ano de 2020, "a iniciativa é realizada pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, em parceria com o Centro Paula Souza – instituição referência em excelência educacional no Brasil – e a Secretaria Estadual da Educação" (São Paulo, 2019a). Após esse anúncio, em novembro de 2019, passaram a vincular que a oferta chegaria a 22,6 mil vagas (Centro Paula Souza, 2019). Tais vagas foram ofertadas sem o governo investir nas

estruturas das escolas, sem investimentos em materiais didáticos e, talvez o mais importante, a formação de professores que deveriam atuar nesses IFs.

Quanto à visão dos professores sobre a infraestrutura das escolas, condições físicas (laboratórios, bibliotecas etc.) e profissionais formados para a oferta de cursos técnicos:

> Professor 1: *Possui, porém não é suficiente para as demandas dos itinerários.*
>
> Professor 11: *A nossa escola possui laboratório de química; sala de informática e sala de leitura. Falta profissionais qualificados para atuar nessas áreas*.
>
> Professor 18: *Não como deveria ser, ainda é insuficiente.*
>
> Professor 25: *Sim, inclusive retiramos água de pedra com projetos.*

Apesar de pontuado pelos professores que há espaço físico para laboratórios, a questão esbarra nos materiais e profissionais qualificados para esses laboratórios. Entretanto, os professores têm se reinventado para ofertar aos alunos os conteúdos necessários dessa etapa.

Baruffi (2023), em sua análise, verificou que a infraestrutura das escolas reflete no desempenho dos alunos. Ainda mais nos casos de estudantes que sofrem com a desigualdade social. Portanto, as dificuldades que as escolas públicas enfrentam para a oferta do ensino médio podem ser um atenuante a qualquer reformulação que a educação básica possa passar. Essa análise, de acordo com o autor, partiu de um estudo organizado pelos atores de política transnacionalizados da Unesco: "Second Regional Comparative and Explanatory Study (SERCE), revela que as condições físicas das escolas podem ter um desempenho importante" (Baruffi, 2023, p. 65). A análise de Baruffi (2023) permite observar que a Unesco, mesmo organismo que apontou a necessidade de reformulação na educação básica, também pontua a necessidade de se ter condições físicas para colocá-las em prática.

A falta de infraestrutura e de formação dos docentes apropriada para a educação profissionalizante é cômoda e vantajosa para os atores de política empreendedores/pessoas externas. Uma vez que estão com o conglomerado de empresários que financiam a elaboração de materiais e podem, aliás, fornecer matéria-prima para a fabricação desses materiais, o grupo lucra com as desvantagens do campo educacional. Além disso, a terceirização do setor educacional público é algo almejado há tempos pelos atores empreendedores. Com a falta de profissionais qualificados, esses grupos lucrarão com venda de materiais, com plataformas digitais adotadas nas escolas públicas para ofertarem ensino à distância etc.

> Corrobora-se, com essa afirmação, que o fenômeno da plataformização, com adoção de plataformas digitais operadas por corporações do setor privado que atuam no

> campo educacional, corresponde a uma nova forma de privatização da própria gestão educacional, enquanto movimento que amplia as estratégias de inserção de princípios gerencialistas em convergência com os interesses do setor produtivo (Barbosa; Alves, 2023, p. 12).

Além disso, a REM vem destravar uma questão contemporânea latente no campo educacional: a falta de professores em diversas áreas, para isso foi incorporado o profissional com notório saber no V IFTP. Para ministrar aulas nesses cursos profissionalizantes, o governo lançou um cadastro emergencial para a contração de professores. Passariam a ser considerados aptos a assumirem as turmas os profissionais formados nas áreas técnicas indicadas, sem necessidade de licenciatura, ou que demonstrassem o notório saber por meio de comprovação de experiência.

> Especial atenção merece a proposta do itinerário formativo relativo à formação técnico-profissional. Por exemplo, ao propor que para ser docente nos cursos não há necessidade de formação especializada, bastando para isso que o sistema de ensino certifique um suposto "notório saber", a MP 746/2016 desconsidera que para o aprimoramento da qualidade do ensino se precisa garantir aos profissionais da educação uma sólida formação teórico-prática, preferencialmente em cursos superiores (Silva, 2016, p. 2).

Figura 10 - Contratação de professores – notório saber (2024)

Fonte: São Paulo (2024b).

Tópico primordial no orçamento educacional refere-se aos salários dos profissionais da educação. Como analisado por Ball, Maguire e Braun (2021, p. 68), "recursos humanos não é, naturalmente, apenas um custo; os funcionários são, em primeira – e última – instância, o principal recurso de uma escola". O Brasil tem falhado no investimento dos

profissionais da educação, tanto na formação inicial quanto nas remunerações de trabalho. A carreira docente não possui piso salarial atrativo e isso tem desmotivado a procura por licenciaturas. Assim, o caminho para a contratação de profissionais com notório saber, com remunerações baixas, foi facilitado.

De acordo com o Professor 1, os maiores problemas do V Itinerário de Formação Técnica e Profissional é a *"formação dos profissionais, estrutura, recursos pedagógicos e financeiros. Com o aumento da carga horária, alguns estudantes desistem devido à necessidade de trabalhar para ajudar seus familiares"*. O abandono dos estudos na última etapa do EM é uma característica corriqueira na educação pública no Brasil, estudantes com pouca acessibilidade aos serviços essenciais, à alimentação adequada, ao lazer, acabam trocando os estudos – uma vez que não veem futuro no que é disposto para a classe trabalhadora – e são inseridos cedo no mercado de trabalho.

A problemática em torno do abandono escolar para adentrar no mercado de trabalho ainda na juventude é um ponto que persiste no cenário escolar brasileiro. E, a REM não é uma política que foi formulada para resolver esse problema, pelo contrário, tornou-se um agravamento a partir da imposição dos estudos em tempo integral. Nem mesmo forçar os estudantes a escolherem carreiras profissionais no EM não é uma maneira de solucionar essa questão.

Além disso, os cursos profissionalizantes deveriam ser mais complexos e isso demandaria ao estudante os saberes e conteúdos base para além dos conteúdos específicos da área. Desde o lançamento da MP nº 746/2016, os profissionais e especialistas tem alertado para a diminuição de conteúdos e fragmentação da formação que os cursos profissionalizantes trariam para a parcela mais vulnerável da sociedade. Nesse contexto, podr-se verificar que a desigualdade foi ampliada pois, além de cursos com baixa estrutura, há outro ponto que acentuaria a desigualdade: a falta de um quadro docente qualificado para tal modalidade de ensino.

Para tanto, a escolha dos cursos e das unidades está ligada à infraestrutura que possuem. Essa é mais uma medida tomada pelos sistemas de ensino para garantirem a oferta do ensino profissionalizante conforme previsto da REM. Serão inseridos nas escolas alguns cursos técnicos dentro de suas possibilidades, ou seja, para escolas que sofrem com falta de materiais, de recursos tecnológicos, quadro docente, ficarão apenas com a mera formalidade em instruir os alunos em cursos que não dependam disso. Formaliza-se, assim, a pseudoprofissionalização da classe trabalhadora.

5.3 ATUAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO – PRÓS E CONTRAS, CONTRAS!

Da análise do Ciclo de Políticas, pode-se afirmar que a prática das Leis depende da leitura que os sistemas de ensino têm feito, assim como também depende do entendimento que os profissionais que atuam nas escolas possuem sobre o texto da política. Assim, é no Contexto da Prática que a Lei será interpretada e recriada nas instituições, de acordo com a formação e a vivência de seus participantes. Ressaltando que a atuação de políticas não ocorre isoladamente.

> Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses (Mainardes, 2006, p. 54).

A Tabela 21, a seguir, expressa a quantidade de docentes que atuam na Diretoria de Ensino Região de Lins (SP).

Tabela 21 - Número de docentes do ensino médio da DE Região de Lins (SP)

Município	**Docentes EM - Total**	**Escolas EM - Total**	**Escolas EMPT**
Lins	227	11	2
Promissão	115	6	1
Guaimbê	45	1	1
Guaiçara	33	1	1
Guarantã	28	1	1
Total	441	20	6

Fonte: Portal da Transparência de SP (2024).

A Tabela 21 indica a quantidade de professores que atuam no ensino médio das 5 escolas que foram pesquisadas. Lins possui o maior quadro docente da região, com 227 professores que atuam em 11 escolas, das quais 2 ofertam o ensino profissionalizante. No município de Promissão são 115 docentes, distribuídos em 6 escolas, apenas 1 delas oferta o ensino profissionalizante. Já na cidade de Guaimbê, são 45 docentes para 1 escola que compõe a oferta do EMPT. Em Guaiçara, são 33 docentes que atuam em 1 escola que também passou a ofertar o ensino profissionalizante. Guarantã consta com 28 professores que atuam na única escola que possui ensino médio e oferece o ensino profissionalizante.

Assim como enfatizado por Ball, Maguire e Braun (2021, p. 117), “as políticas são transformadas em práticas por meio de um complexo de técnicas, de procedimentos e de artefatos – ou relações de força”. Ainda de acordo com os autores, “aqui os professores são os encenadores de técnicas, que se destinam a tornar os alunos visíveis e produtivos”. Para tanto, “O professor é ator, objeto e sujeito” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 117) – dentro do Contexto da Prática, pois só ele pode atuar no fim do processo de ensino-aprendizado.

Analisando as atuações de políticas, os professores são os atores receptores que, após a REM de 2017, e com a oficialização do Currículo Paulista, passaram a depender da política para a sua prática. Mesmo que a realidade das escolas não comporte as definições dadas na política e que os fatores externos influenciem no ensino, o trabalho tem seguido adiante. “Políticas e prioridades nacionais, institucionais e da sala de aula misturam-se e filtram-se, chocam-se e sobrepõem na sua prática” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 106). Em alguns casos, a atuação é contraditória em relação à formação inicial, os profissionais têm se reinventado para interpretar e traduzir a lei no Contexto da Prática.

Para colocar a política no Contexto da Prática, outros atores, como os negociantes, narradores e entusiastas, recrutam os professores para participar, por meio de reuniões, observações e partilha da tradução da lei. Essas reuniões, no caso da REM, são as realizadas pelos sistemas de ensino e das instituições para a prática. Não se referem a reuniões para a formulação da lei.

As atuações de políticas educacionais têm ocorrido a partir das preocupações com os ranqueamentos dos atores transnacionalizados. As preocupações globalizantes buscam corrigir os problemas econômicos dos países subdesenvolvidos, por meio de questões educacionais, especificamente da alfabetização – ler e escrever, e saberes matemáticos. Todas as escolas precisam manter um padrão de competências alcançadas em indicadores específicos, muitas instituições têm sido taxadas de fracassadas por não alcançarem o valor referência e, assim, a manipulação de padrões é exigida aos grupos de docentes que atuam nos contextos situados precários.

Para entender o contexto situado da DE Região de Lins (SP), foi realizado um levantamento dos dados sobre a oferta do ensino médio profissionalizante, elegendo 30 professores que atuam no V Itinerário de Formação Técnica e Profissional de cada escola. O perfil dos professores que responderam aos questionários ficou entre os que lecionam na Formação Geral Básica.

Tabela 22 - Porcentagem de docentes entrevistados

Total de docentes	Entrevistados	Porcentagem
441	30	6,80%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados levantados.

Como mostra a Tabela 22, a porcentagem de docentes que receberam o questionário foi de 6,80%. Foram 30 entrevistados dentro de um quadro de 441 docentes que atuam nas 5 escolas que passaram a ofertar o EMPT.

Inicialmente, efetuou-se o levantamento do perfil dos docentes, tempo de exercício na profissão docente, quantidade de alunos, formação e tempo de atuação no EMPT. A Tabela 23 expressa os perfis dos docentes quanto à formação e quantidade de turmas.

Tabela 23 - Formação dos docentes e quantidade de turmas

(continua)

Formação	Tipo de contrato	Quantidade de alunos	Quantidade de turmas	Tempo de atuação	Tempo de atuação no EMPT
Letras	Efetivo	640	17	30	2
Educação Física	Efetivo	600	16	10	2
História/ Geografia	Categoria F	500	14	18	2
Matemática	Efetivo	400	10	21	2
História	Horista	360	6	10	2
Matemática/ Química	Horista	350	14	3	2
Letras	Efetivo	330	11	23	2
Letras	Horista	300	5	40	2
Matemática	Horista	240	8	12	2
Biologia	Horista	240	5	20	2
Filosofia	Horista	200	6	10	2
História	Horista	200	7	2	2
Letras	Horista	200	6	16	2
Física	Efetivo	150	5	18	2
Letras	Horista	130	5	35	2
Química	Efetivo	120	4	20	2
Magistério	Efetivo	110	5	25	2
Logística	**Horista**	**107**	**9**	**9**	**2**
Filosofia	Horista	46	3	12	2
Química Ciências	Horista	40	1	24	2
Magistério	Efetivo	35	1	30	2

Tabela 23 - Formação dos docentes e quantidade de turmas

(conclusão)

Formação	Tipo de contrato	Quantidade de alunos	Quantidade de turmas	Tempo de atuação	Tempo de atuação no EMPT
Magistério	Efetivo	29	2	24	2
Biologia	Horista	15	1	14	2
Ciências Contábeis	Efetivo	100	3	11	2
Administração	Efetivo	180	6	3	2
Administração	Efetivo	140	4	5	2
Ciências da Informação	Horista	80	2	2	2
Logística	Efetivo	100	3	8	2
Ciências da Computação	Horista	100	3	5	2
Administração	Efetivo	140	4	5	2

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados levantados.

Identifica-se pela Tabela 23 que há uma variação na formação dos participantes da pesquisa. Foram contempladas quase todas as áreas do currículo tradicional: letras, matemática, filosofia, biologia, física, história, geografia e educação física. Alguns professores possuem mais de 40 anos de experiência no EM e todos atuam há 2 anos no IFTP. Percebe-se diferenças entre a quantidade de alunos, pois alguns professores ministram aula para mais de 600 alunos, entre ensino fundamental e ensino médio; ao passo que outros atendem apenas o IFTP, tendo um número bastante reduzido, com cerca de 15 alunos.

Outro fato que chama a atenção é a quantidade de professores contratados, dos 30 entrevistados, apenas 11 são efetivos. A problemática da contratação temporária de professores na rede pública paulista resume-se na falta de estabilidade e na descontinuidade no ensino. A contratação de profissionais por períodos limitados e, muitas vezes, sem garantias de renovação, resulta em alta rotatividade. Prejudica-se, assim, a criação de vínculos com os alunos, o que leva ao comprometimento da qualidade do ensino e gera incertezas para os professores quanto à segurança no emprego e ao planejamento de carreira.

> Dentre as variáveis de análises indicativas de precarização das condições de trabalho dos docentes temporários, podemos destacar inúmeras situações comuns a estes profissionais como: atuação em área distinta da formação profissional; formação inadequada ou inconclusa; grande quantidade de escolas e elevada carga horária de trabalho; desenvolvimento de ocupações profissionais extras; distinção/ discriminação no local de trabalho; tempo de contratação como temporário; ausência de sindicalização e participação de organizações e lutas de classe; insegurança; incerteza quanto ao futuro profissional; instabilidade no emprego; rotatividade;

> desvalorização profissional e social. De acordo com Alves (2007, p.114-115), "a precarização possui um sentido de perda de direitos acumulados no decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados". Assim sendo, considerando-se que o professor temporário não tem acesso aos mesmos direitos historicamente conquistados no âmbito do magistério público, é possível inferir que o mesmo atua efetivamente sob condições precárias de trabalho (Ferreira; Abreu, 2014, p. 132).

Além disso, a contratação temporária tende a oferecer condições de trabalho e remuneração inferiores às dos professores efetivos, podendo desmotivar os profissionais e impactar negativamente a educação pública como um todo.

Quadro 15 - Disciplinas ministradas pelos docentes participantes

Docente	**Disciplina FGB**	**Disciplina IFTP**
Professor 1	Eletivas, Práticas Experimentais e Ciências	
Professor 2	Educação Física e Projeto de Vida	
Professor 3	História e Geografia	
Professor 4	Matemática e Educação Financeira	
Professor 5	História, Projeto de Vida, Filosofia e Sociedade Moderna	
Professor 6	Química, Química Aplicada, Educação Financeira, Eletivas e Práticas Experimentais I	
Professor 7	Língua Estrangeira Inglês e Língua Portuguesa	
Professor 8	Língua Portuguesa e Orientação de Estudos	
Professor 9	Matemática, Física, Educação Financeira, Práticas Experimentas I, Tecnologia e Robótica e Tecnologia e Inovação	
Professor 10	Biologia e Práticas Experimentais	
Professor 11	Filosofia, Filosofia e Sociedade Moderna, Arte e Mídias Digitais e História	
Professor 12	História, Filosofia, Geografia, Eletiva e Projeto de Vida	
Professor 13	Física, Química e Biotecnologia	
Professor 14	Língua Portuguesa	
Professor 15	Química, Biotecnologia, Práticas Experimentais e Práticas Experimentais I	
Professor 16	Língua Portuguesa e Orientação de Estudos	
Professor 17	Matemática	Transporte e Distribuição Fundamentos da Logística
Professor 18	História	
Professor 19	Projeto de Vida e Eletiva	
Professor 20	Orientação de Estudos	
Professor 21	Biologia	
Professor 22	Ciências e Química	

Professor 23	Língua Portuguesa, Orientação de Estudos e Redação e Leitura	
Professor 24	História	
Professor 25	Língua Estrangeira Inglês e Língua Portuguesa	
Professor 26	Ciências Contábeis	Desenvolvimento de Modelo de Negócios
Professor 27	Administração	Administração Financeira e Orçamentária
Professor 28	Ciências da Computação	Tecnologia da Informação em Administração
Professor 29	Logística	Processos Logísticos Empresariais
Professor 30	Administração	Administração

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados levantados.

Percebe-se, com base nos dados descritos no Quadro 15, que os professores têm lecionado em áreas mais amplas que a de sua formação inicial. Por exemplo, o professor 5 é formado em História e ministra as disciplinas de História, Projeto de Vida, Filosofia e Sociedade Moderna. Como apontado pelos participantes da pesquisa de campo, os atores de política receptores têm enfrentado a situação atípica de perda de espaço de suas disciplinas de formação ao mesmo tempo que precisam ministrar outras aulas de conteúdos distintos. Esta situação levou a um aumento de trabalho, pois há necessidade de aprimoramento desses conteúdos que diferem de suas origens.

As consequências de professores atuando na política educacional nas disciplinas diferentes de sua formação são diversas, e podem impactar tanto a qualidade do ensino quanto o bem-estar dos próprios professores. Essa medida traz como principais implicações as dificuldades no domínio de conteúdo e a qualidade do ensino, os professores fora de sua área de especialidade podem não ter o domínio necessário dos conteúdos, podendo comprometer a profundidade e clareza das aulas; além de resultar em um ensino menos eficiente, com explicações mais superficiais ou imprecisas. Também, o preparo pode ser insuficiente, pois mesmo que o professor estude, o tempo dedicado à pesquisa de uma nova área pode não ser suficiente para garantir uma compreensão completa, especialmente se estiver lidando com várias novas disciplinas. Tudo isso leva à sobrecarga de trabalho em razão do aumento de demandas como preparar aulas em áreas que não são da formação e que exigem mais tempo para pesquisa, planejamento e desenvolvimento de materiais.

Além disso, pode ocorrer o desgaste emocional em relação à pressão de lidar com disciplinas que não são familiares, gerando estresse, ansiedade e insegurança, afetando o bem-

estar mental e emocional do professor. Tal situação gera um impacto na identidade profissional, quando o professor é designado para ensinar matérias fora de sua área, isso pode provocar uma sensação de perda de identidade como profissional, já que o espaço para trabalhar suas especialidades diminui.

Essas consequências ressaltam a importância de se valorizar a formação específica dos professores, oferecendo-lhes suporte e desenvolvimento contínuo, além de garantir que sejam alocados em disciplinas nas quais possam exercer plenamente suas competências, tanto para o benefício próprio quanto dos alunos.

A REM tem sido custosa às escolas, tanto no reconhecimento do papel da educação como, também, do trabalho docente. A organização dos espaços escolares é influenciada pela política em âmbito nacional e local. A prática escolar é definida com base nas normativas dentro de um contexto próprio. Mas, nem tudo que é posto nas leis, de fato, estará presente nas escolas. Isso, pensando na própria infraestrutura das escolas públicas e de formação de professores para atenderem às expectativas das políticas.

O NEM ocorre com o prolongamento da jornada escolar, o que não significa, em hipótese alguma, que a educação é integral. Para adequarem o EM profissionalizante, encurtou-se o ensino com métodos que permitem formar em menos tempo o trabalhador. A oferta do EM técnico relativo à pseudoprofissionalização gira exclusivamente em torno de processos escassos de técnicas e conhecimentos, combinado a necessidades econômicas. Seja relacionado a mão de obra necessária ou excessiva.

> Deve estar mais claro agora que uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente compartilhadas por todos e que, ao mesmo tempo, garantem que apenas um n úmero determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa da sua capacidade em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita (Apple, 2006, p. 101).

Uma educação que se concentra apenas na instrução de técnicas profissionalizantes, sem desenvolver a formação crítica, pode ser limitada. A formação crítica é essencial para capacitar os alunos a questionar, analisar e entender o mundo ao seu redor, além de tomar decisões conscientemente. A educação profissionalizante, que se concentra exclusivamente no ensino de técnicas, baseia-se em uma abordagem prática e direcionada para as necessidades específicas da indústria. Os alunos ficam reféns de um currículo estruturado, com ênfase no aprendizado de habilidades práticas e aplicáveis imediatamente ao mercado de trabalho.

> O campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado. Não estamos apenas em uma cultuada sociedade do conhecimento, mas em uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia. Estamos ainda em uma contenda por interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições do social e de fundamentar outros projetos de sociedade, de cidades, de campo, de um viver mais digno e mais humano. O campo do conhecimento e da ciência repolitizado (Arroyo, 2013, p. 14).

Ao se avaliar a política da reforma sob a perspectiva do Ciclo de Políticas, no Contexto dos Resultados e no Contexto da Estratégia Política, os efeitos ficaram mais evidentes no percurso da pesquisa de campo, ao indicarem que as constantes mudanças de matrizes curriculares e diversos cursos profissionalizantes mostram-se propícios a retirarem de uma geração os conhecimentos científicos.

> O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados (Mainardes, 2006, p. 54).

Como efeito de primeira ordem no Contexto de Resultados (efeitos), de acordo com Mainardes (2006, p. 54): "[...] a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização)". Assim, evidencia-se que há uma existência de diferentes propostas curriculares, que refletem concepções distintas de educação. No caso do IFTP, a formação é mais voltada para habilidades técnicas, privilegiando a formação para o mercado de trabalho, e isso ocorre em detrimento da educação como um meio para a formação integral dos estudantes, abrangendo áreas como as artes, a cultura e a formação crítica.

Referente à posição dos atores de política receptores – diretores e professores – em relação à Lei nº 13.415/2017 e à BNCC, os diretores advertem para as diversas mudanças que vêm ocorrendo e como as escolas não têm tempo para se adaptar. De acordo com o Diretor 1: "*É muita informação dentro de muito pouco tempo e isso impactou muito negativamente. Porque não houve de fato uma conversa com quem está na ponta, com quem está no chão da escola, certo*". Em sua posição, o profissional sinaliza que os entusiastas e tradutores não mantiveram diálogo com os receptores na organização das escolas para adequarem as

exigências da REM. Adiante, tal afirmação ficará mais evidente nas respostas de outros professores.

Ainda, conforme aponta o Diretor 2, as mudanças têm causado impacto agressivo, levando em consideração que os professores da rede não recebem formação e há falta de investimento, até mesmo na formação inicial acadêmica. Na visão do Diretor 2, a formação acadêmica está precária e isso reflete no trabalho docente na educação básica.

> *Nós temos muitos bacharéis na rede, nós não temos habilitados, nós temos qualificados. Então isso compromete muito a qualidade. O que acontece? **N**ós não temos ali o profissional da educação. Então, por exemplo, aqui na nossa escola, vamos falar do próprio ensino médio, aqui nós temos cinco salas de ensino médio, nós esse ano na atribuição, não tem lá o professor habilitado em química, habilitado em física, você tem um bacharelado. Ele não é formado em física**, ele não tem uma formação acadêmica em física, em química, ele é bacharelado. Ele fez odontologia, ele fez uma outra faculdade, então isso compromete demais* (Diretor 2, 2023).

Contrário às visões dos diretores, os professores ao refletirem sobre a REM e o impacto na educação básica, expõem que as modificações mais significativas e negativas foram dos conteúdos. Isso em virtude da nova estrutura curricular apresentar: *"uma superficialidade dos conteúdos das disciplinas específicas e diversidade de assuntos e conteúdo das correlatas, dificulta a eficiência do trabalho pedagógico"* (Professor 1, 2023).

Ademais, os professores que apoiam a REM e alegam que anteriormente o currículo era mais rígido e, portanto, a reforma trouxe modernização com a flexibilidade curricular, expõem que: *"O impacto pode variar, por um lado flexibiliza o interesse dos alunos, mas, por outro lado exige mudanças que podem exigir adaptação e atualização constante, práticas pedagógicas alinhadas com novos modelos curriculares"* (Professor 2, 2023).

Em relação à posição contrária ou favorável, a maioria dos professores se posicionou contra e declarou, como no caso do Professor 5, que a superficialidade da nova estrutura trouxe ainda a exigência de conhecimentos diversos e variados fora da formação inicial dos professores. Além disso, os professores participantes da pesquisa também expuseram que:

> *Com a reforma do ensino médio acredito que houve prejuízos em vários aspectos o principal foi o agrupamento de várias disciplinas em itinerários. Um único professor leciona, por exemplo: física, química e biologia* (Professor 9).

> *Entendo que essa lei que instituiu a reforma do Ensino Médio se apresenta bastante consistente, bem como os parâmetros da BNCC, considerada a teoria do exposto, **porém na prática da aplicabilidade desse novo ensino médio não foi nada relevante, pelo***

> ***contrário, desestimulou ainda mais os estudantes e dificultou o trabalho dos professores*** (Professor 7).
>
> *Minha posição: contrária porque somente fatiou conteúdos, sem nenhuma estrutura física ou de formação dos professores, já era ruim, piorou muito. O ensino médio precisa ser pensado frente à realidade do jovem brasileiro, em especial, a educação pública, para filhos dos trabalhadores* (Professor 16).

Como indicado nas respostas, mesmo que encontrem significado positivo na REM, os receptores apontam para as dificuldades que ela trouxe para o trabalho. As constantes mudanças são apontadas como fator negativo, bem como a falta de diálogo com os profissionais da educação para a formulação da lei. As respostas dos professores expressam o descontentamento em relação às mudanças impostas pela REM. A maioria sinaliza a superficialidade dos conteúdos, bem como o agrupamento das áreas de saber que ficaram concentradas, a exemplo dado: um professor pode lecionar aulas de física, química e biologia. A política adotada para reformar o ensino acabou desestimulando os professores e alunos, e acarretou o aumento das dificuldades da eficiência do trabalho docente.

Nota-se que o campo educacional é impactado pelo controle das políticas educacionais. O trabalho docente, por décadas, foi submetido ao controle do Estado, que normatiza o currículo da educação básica aos ditames do mercado de trabalho.

> Ao longo da história do nosso sistema de instrução-educação-ensino se manteve uma marca: o controle dos seus profissionais. É um dos sistemas mais regulados e normatizados. No regime autoritário aumentaram os controles, e na experiência democrática das últimas décadas eles não foram superados (Arroyo, 2013, p. 36).

A REM foi posta em prática com a finalidade, segundo seus idealizadores, de suprimir as novas demandas dos jovens, aproximar a escola dos alunos e, assim, extinguir o desinteresse da juventude quanto à ultrapassada e rígida grade curricular anterior. Entretanto, como observado, é indiscutível que não houve mudanças que pudessem suprimir nem as reais necessidades do EM, nem as fictícias criadas pelos reformadores.

> Para os apóstolos do Novo Ensino Médio, é a escola ultrapassada, rígida e desinteressante, a grande responsável pelas elevadas taxas de evasão e pela existência de uma massa de jovens recém-saídos do ensino médio que não trabalham e nem estão matriculados em instituições de ensino superior – a geração nem-nem. A reforma do ensino médio, portanto, é moralmente justificada como a tábua de salvação para uma geração de jovens que, sem grandes perspectivas na vida, precisa de uma escola mais simples e atraente, voltada para a vida prática e para o aumento da produtividade no trabalho. É claro que quem formula essas justificativas pertence a uma outra geração nem-nem: aquela que nunca estudou ou trabalhou em escolas públicas e cujos filhos adolescentes passam longe dessas mesmas escolas (Goulart; Cassio, 2021, p. 7).

Com o passar do tempo, somente os conteúdos, adaptados às demandas do mercado de trabalho, foram atualizados nas escolas. Assim, ao serem indagados sobre o que há de novo no ensino médio, dentro de tantos desafios, na visão dos professores não há modificações expressivas e sim a ampliação de permanência dos alunos na escola, a nova organização curricular com a introdução dos itinerários formativos, incluindo de formação profissionalizante.

> *A meu ver, não vejo nada de novo no Novo Ensino Médio, a não ser essas situações burocráticas de mudanças na grade, colocando esses itinerários formativos que não fazem sentido e nem acrescenta nada ao aprendizado desses jovens estudantes brasileiros* (Professor 7, 2023).

Entretanto, uma resposta acabou descrevendo as normatizações que as políticas neoliberais têm imposto à formação dos alunos na contemporaneidade:

> *A reforma do ensino médio no Brasil permite aos alunos escolher os itinerários, Integração de tecnologia, incluindo o uso de dispositivos móveis, aplicativos, plataformas online. Ênfase em habilidades do século XIX. Preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Aprendizagem personalizada. Enfoque em Educação Socioemocional, ajuda o aluno a desenvolver habilidades interpessoais, autoconsciência e autogestão* (Professor 2, 2023).

O NEM trouxe, na organização curricular, novas disciplinas para trabalharem questões como: educação socioemocional, desenvolvimento de habilidades interpessoais, autoconsciência e autogestão. Isso trabalhado em Itinerário Formativo que não recebeu investimento e com professores sem formação específica para ministrarem tais conteúdos. Foi incluído também o uso de dispositivos móveis e aplicativos, o que traz novos desafios às escolas públicas, uma vez que seus alunos pertencem a camada mais vulnerável e muitos não têm acesso a recursos tecnológicos.

Na visão dos diretores, as modificações e os impactos giram em torno das questões administrativas. Observou-se a preocupação em gerenciar os espaços educativos, entretanto, isso tem tomado maior espaço e as tensões sobre a formação humana ficam como secundárias. Para o Diretor 1, as modificações apresentam sempre as mesmas configurações e trouxeram menos opção em relação ao quadro docente.

> *Elas não modificam nada. É o mesmo do sempre. Às vezes até pior porque deu menos opção. Sabe? Quem vai trabalhar robótica. Se trabalhar robótica da maneira que dever ser, precisa ter uma formação muito específica, claro que tem conceitos matemáticos, mas se ele não souber, ele vai ficar na construção de carrinho o ano inteiro e não é só isso, vai muito além. Eu tenho o privilégio de ter um professor, e que é o único que poderia trabalhar e que agora vai ser dispensado. Então 80% dos meus, que eu fiquei formando por 2, 3 anos de PEI, estamos indo para o 3º ano de PEI, perderão o seu trabalho e ficarão desempregados em janeiro e retorna somente em fevereiro. Então eu fico um mês sem pagar o professor, isso é muito triste a gente ter que lidar com essa situação* (Diretor 1, 2023).

Outro diretor apresentou as preocupações em relação à finalização do programa Novotec na instituição em que atua. De acordo com o Diretor 4, as modificações com a inclusão de cursos profissionalizantes na unidade foram positivas, pois, a escola recebeu professores da Etec. Mais uma vez, o receio em não possuírem um quadro docente adequado, demonstra uma visão gerencialista dos espaços educativos, levando em consideração apenas o Capital Humano e pouco, ou quase não reportam a formação precária dos cursos profissionalizantes que são parcamente elaborados para as realidades das escolas públicas.

> *Recebemos algumas modificações, nós temos uma turma de Novotec. É bacana, nós temos a última turma de Novotec, o governo implantou, porém já cortou. E aqui rodava, nós estamos com a última turma, que pena. O terceiro, fez o primeiro, o segundo e o terceiro. Porque como é a única escola do município, que é pertinho da cidade que tem a Etec, nós temos o Novotec. Nós conseguimos fazer uma sala equipada, com investimento, uma conscientização da comunidade, o deslocamento dos profissionais técnicos, mas ele [governo] corta. Então, cortou. Porque assim, houve um investimento, houve uma iniciativa, mas não mantem. Durou três anos e cortou* (Diretor 4, 2024).

Nota-se que a posição dos diretores difere em relação às novas modificações do Novotec. O Diretor 1 classifica que não houve modificações e o processo acabou deixando o ensino médio mais complexo. O estado de São Paulo tem feito diversos experimentos para a oferta do V ITFP. As escolas estão se preparando para o último ano de formação dos alunos do itinerário profissionalizante e alegam que ele deixou diversas brechas e dificuldades, a perda de professores e os cortes financeiros.

Diferente dos professores, os diretores pontuam aspectos negativos que a REM impôs às escolas públicas. O Diretor 3 alega que o Itinerário Formativo tem causado impacto na formação dos alunos, de modo que, separar os alunos pelos itinerários acaba segregando e aprofundando a desigualdade de acesso aos cursos universitários.

> *Sim, é horroroso quando você vê. Olha, é tanta coisa para a gente, na verdade, os itinerários formativos vieram tirar o brilhantismo de quem tinha um pouco de brilhantismo. Porque*

> *nossos alunos eles são brilhantes, temos joias raras. Só que ele não consegue ser lapidado. a meritocracia ela é muito dolorosa, e não é para qualquer um. Não é para os nossos quando a gente rompe barreira, é um em 1 milhão. Essa reforma vem para segregar ainda mais. Venho com discurso político lindíssimo, mas segregou demais. Vem umas coisas que pensamos: meu Deus! É legal aprender isso? É legal, mas não cabe em lugar nenhum. Não vai cair na Unesp, não vai cair na USP. Não vou conseguir passar, porque não aprendi, porque não tive o despertar para aquilo. Se eu nunca vi a química como vou fazer algum exercício de química? Se eu nunca trabalhei a física como vou fazer? São coisas difíceis, são conceitos difíceis, e segrega muito* (Diretor 3, 2023).

Entretanto, ao serem questionados em relação aos aspectos positivos da REM, um único diretor esclarece que houve a busca por melhorias.

> *Como positivo, eu vejo assim, eu vejo que é uma tentativa de buscar melhoria. Porque, como o mundo mudou, as tecnologias, as mudanças do século 21, tinha-se que fazer alguma coisa. Então, tentou-se, estão tentando e não ficou parado. Tentou-se dar oportunidades principalmente para os menos favorecidos vamos dizer assim. Então eu vejo isso com bons olhos, uma tentativa que está complexa. Então não posso falar que deu totalmente errado, estão buscando alternativas, porém, tentou de uma maneira que viu que não deu certo. Esses itinerários. E agora este ano o itinerário está funcionando de outra maneira que já está um pouco melhor. Eles não estão dividindo a turma em 2 partes. O material que inclusive ainda não chegou para nós, mas ele já está mais concentrado* (Diretor 4, 2024).

Os diretores alertam que o EM tem sofrido drástica queda dentro do padrão mínimo de qualidade estabelecido pelos organismos internacionais. Assim, dentro da visão do aprender a aprender, as habilidades de escrita são as mais avaliadas e deixam os dirigentes preocupados. De fato, a leitura e escrita é imprescindível para que o aluno seja educado. No entanto, a tragédia do novo ensino médio perpassa tal questão, de tal modo que a preocupação deveria estar concentrada na formação como um todo.

> *O ensino médio está sendo engolido, atropelado. Fico preocupada porque o nosso aluno do ensino médio, eu queria que ele pegasse um lápis numa folha de caderno e soubesse escrever um título fazer uma redação corretamente, infelizmente poucos fazem isso. E para isso não precisa da internet, para isso não precisa de computador, para isso só precisa saber ler e escrever, ter concordância verbal, nominal e alguma coisa assim. Então, eu sei que é muito importante saber do mundo moderno, mas eu não sei falar para você, mas acho que nem 10% dos jovens que estão se formando hoje tem a capacidade de pegar uma caneta fazer uma redação. Infelizmente* (Diretor 5, 2024).

Os discursos e as propagandas neoliberais tomaram conta do imaginário da população mais carente ao induzirem um pensamento positivo sobre as riquezas produzidas pelo agronegócio. Assim, muitas escolas têm ou se esquivado da oferta do técnico em agronegócio ou

aderido a ele. Na fala do Diretor 1 observa-se que foi dialogado com os alunos sobre o papel do agro em nosso país, os que levou a repensar sobre tal aprofundamento.

> *Eu acho que para os alunos é tentar o novo, só que de uma forma meio equivocada. Veio muito equivocada, não sei se é o estado de São Paulo. Mas é a lei mesmo, ela veio muito de maneira equivocada e ela não contemplou as realidades do nosso cotidiano. Casa sustentável, não cabe muito aqui. Às vezes cabe em outro contexto. Igual quando eles escolheram o técnico, um monte escolheu agronegócio. Eu até brinquei quando fui apresentar: então, o agro é pop. Eles ficaram olhando para mim, e eu fui explicar o que era agronegócio e disseram: Ah não quero não! Por quê? Porque eles entendiam a propaganda, aquela coisa de que: é pop, é legal ser agro. Mas eu falei não é esse universo, é universo de mão na massa, universo de campo. É isso que vocês querem? Então, no final eles optaram por Vendas. Então, é muita imaturidade no momento de escolha e não há uma reflexão de escolha. E no final a escolha não é colocada em prática. Eles dão um leque e depois eles tiram. Agora você tem que escolher diretor, não pode ficar com os dois* (Diretor 1, 2023).

Os problemas de abandono do ensino médio persistiram, como analisado na fala do Diretor 2: *"os alunos não conseguiram se manter e foi um desafio muito grande"*. Os cursos profissionalizantes têm sido ofertados semestralmente e trazido problemas tanto para a formação dos alunos como para a organização das escolas públicas. Foi pontuado que, um aluno que terminou o percurso profissionalizante e não finalizou (reprovou) a FGB, conta como pendência. Entretanto, caso esse aluno volte para a finalização, não mais será ofertado o curso e não há indicações dos dirigentes e da Seduc/SP quanto aos procedimentos para esse aluno concluir o ensino médio. Os casos de mudança de escola é outra problemática, já que os cursos profissionalizantes são diferentes, ao trocar de instituição, o aluno não consegue o mesmo percurso.

> *Sim, separar o aluno. Pegar o aluno de uma turma para outra tudo isso é tão difícil. Mas a gente fez, e fez papel bonitinho. Mas com muita dificuldade. O curso de técnico ele é semestral, e nós temos uma educação anual. Então chegava no meio do ano eu tinha que passar o aluno, no meio do ano, de uma metade do técnico. E aí chegava no final ele abandonava, os alunos não conseguiram se manter e foi um desafio muito grande. E aí tem gente que está aprovado no técnico, porque terminou o primeiro semestre e reprovado no propedêutico. E o que eu vou fazer com esse aluno na hora que ele quiser voltar a estudar? Não sei, não chegou ainda alguém. Mas vai chegar. O que vai ser feito com ele? Porque um curso semestral dentro de um curso anual, já não cabe. Em 6 meses acontecem tantas coisas, eles mudam, vão para outro lugar. Mudam muito, estão mudando muito. Mudam, voltam. E aí eles iam para um lugar que não tinha o mesmo técnico e tinha que continuar outro itinerário. Começar outro itinerário, depois voltava e não tinha o que ele queria. Então, assim, muito complicado* (Diretor 2, 2023).

Contudo, há a preocupação com os conteúdos que os alunos têm perdido com os IFTPs, em muitos casos não há a contemplação dos saberes exigidos em provas de vestibulares das universidades públicas brasileiras. Sendo essas de grande concorrência, os alunos das escolas públicas perdem as mínimas chances de ingressarem no ensino superior público e ficam à mercê das instituições privadas e de cursos de baixa qualidade.

Entretanto, como ponto positivo, o Diretor 4 mencionou a questão da modernização que supostamente a reforma traz. Mas, para a modernização das escolas é preciso investimento financeiro na infraestrutura dessas instituições e investimento na formação de professores. Faz-se necessário adotar políticas públicas em favor da valorização da formação docente.

Para compreender o que estabelecem as leis e o que está sendo posto nas escolas públicas da DE Região de Lins (SP), os atores de política tradutores (supervisores) e os receptores (diretores/professores) das unidades que receberam o V IFTP foram questionados sobre o processo de escolha dos cursos e a elaboração das Matrizes curriculares. Nas próximas subseções procura-se examinar como a prática no cotidiano escolar tem levado os receptores à conformação da política voltada para a formação da juventude para mão de obra do mercado de trabalho contemporâneo.

5.4 O CURRÍCULO DO NOVOTEC – PSEUDOPROFISSIONALIZAÇÃO VOLÁTIL NO V IFTP

O currículo é um instrumento institucional que ajuda a dar uma dimensão da organização das escolas públicas. Frequentemente utilizado como meio de controle das atividades pedagógicas, acaba sendo um intermediário de metas e padrões que definem o campo educacional brasileiro. A Lei nº 13.415/2017 e, concomitantemente, o Currículo Paulista, impuseram uma carga horária que se divide entre FGB e IFs. Para atingir as instruções da lei federal, algumas escolas passaram a ofertar ensino em tempo integral e criar disciplinas para que ocorresse a ampliação da carga horária de 3.200 horas.

A escolha e oferta do V IFTP tem se mostrado relativa à pseudoprofissiona-lização. Os sistemas de ensino têm escolhido os cursos de acordo com as possibilidades de infraestrutura das escolas. Demonstram, assim, que a reforma não visa reestruturar as escolas para que possam ofertar o mínimo de formação aos alunos, mas apenas agregarem conteúdo do mercado de trabalho nos espaços pedagógicos.

Como apontado por meio de dados coletados nas escolas públicas da região de Lins (SP), o NEM se tornou relativo e ofertado ao acaso. É necessário deter-se nesse ponto. Muitos

cursos de formação profissional não se encontram senão em quantidade limitada para a classe trabalhadora, isso já torna a formação integral como um bem negado a maior parte da população. Segundo ponto, a eleição de cursos a partir das condições de infraestrutura e de qualificação do quadro docente torna-se atroz para as escolas públicas. Uma vez que a ideia da educação é sempre avançar na formação e proporcionar o maior conhecimento possível, ao ficar refém das condições físicas, o campo educacional pouco proporcionará aos alunos que dependem das instituições públicas.

> Quanto à educação, o campo Trabalho-educação buscou superar a visão estrita dos processos escolarizados e de preparação para o trabalho pautada pelas necessidades estritas da produção, do mercado, porque dizer mercado de trabalho não é o mesmo que dizer mundo do trabalho. Este inclui todas as atividades humanas, a história como produção social da existência; enquanto o mercado de trabalho diz respeito às atividades produtivas, ao campo da produção, reprodução e acumulação do capital, à compra e venda da força de trabalho dos trabalhadores. As empresas passaram a exigir comportamentos, disciplina, qualificações não previstas pela educação familiar, lembrando que os processos educativos não ocorrem apenas na escola, mas também nos espaços informais da educação para o trabalho, para a cidadania, para a cultura, nos movimentos sociais e em suas organizações (Ciavatta, 2022, p. 5).

Buscou-se, na abordagem do Ciclo de Políticas, precisamente no Contexto da Prática, compreender como a REM foi colocada em pauta nas escolas públicas da DE Região de Lins (SP). Tal ação, conforme Mainardes (2006, p. 59), é considerada um microprocesso político, indicando que: “O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc.”. É no Contexto da Prática que se torna possível averiguar o grau de participação dos principais atores no processo ensino-aprendizagem e local que ocorre a disputa pelo currículo escolar.

O currículo é um território de disputa, entretanto, o neoliberalismo tem se apropriado há décadas do campo educacional, o que se torna mais concreto afirmar que o currículo é um território do Capital e sua apropriação leva a oferta do conhecimento a ser coagida dentro das escolas públicas, marcando a dualidade de ensino. Para Arroyo (2013, p. 14):

> A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação subordinação. Em nossa formação histórica, a apropriação negação do conhecimento agiu e age como demarcação reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais éticos raciais de gênero campo periferia. Não apenas foi negado e dificultado o seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modo de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistente à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modo de pensar

> não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum.

No Contexto da Prática da REM e com o Currículo Paulista definindo o caráter utilitarista do ensino médio, houve uma gamificação de currículos pelo estado de São Paulo. Os diversos caminhos trilhados para a formação dos estudantes das escolas públicas têm levado aos velhos ditames que interligam a escola ao mercado de trabalho. A inclusão do empreendedorismo, projeto de vida e outros temas, desvia a formação propedêutica que anteriormente estava cumprindo um pequeno papel (importante) de levar os alunos a cursarem o ensino superior.

> Projeto de vida, emprego dos sonhos, arquiteturas curriculares flexíveis, inovação, empreendedorismo, tecnologias digitais e um extenso menu de percursos de aprofundamento – a escola adaptada às necessidades de seus estudantes e conectada ao mundo contemporâneo. É com essa linguagem a um só tempo vazia e sedutora, herdeira das novíssimas tradições do *life coaching* e das empresas de facilitação, que os papagaios da reforma do ensino médio tentam desviar a atenção dos estudantes daquilo que o Novo Ensino Médio realmente opera e produz: uma ruptura com a universalidade da escola pública no Brasil e com a busca por uma melhoria efetiva dessa escola (Goulart; Cassio, 2021).

Ainda, conforme Ball; Maguire e Braun (2021), os entusiastas são ativistas políticos dentro das escolas, entretanto, na realidade brasileira, os entusiastas são os dirigentes e supervisores que ficaram com o papel de traduzir a lei e adaptá-la para as escolas. Os entusiastas que trabalham na Seduc/SP e DE/Lins têm trabalhado para colocar a REM na prática dos professores. Os autores supracitados reiteram que: “Eles constituem um núcleo de ativistas de política em qualquer escola. Tradução é um processo de animação; professores são atraídos para uma relação positiva e ativa com a política como encenadores. É um ponto de intersecção do discurso, incentivo e ação social” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 101).

Como já mencionado, cinco cidades da DE Região de Lins (SP) passaram a ofertar o V Itinerário de Formação Técnica e Profissional, denominado no estado de São Paulo de Novotec, são elas: Guaiçara, Guaimbê, Guarantã, Lins e Promissão. Algumas escolas ofertam mais de um curso técnico por unidade. A seguir, a Tabela 24 explicita o número de turmas e a quantidade de alunos.

Tabela 24 - Quantidade de turmas e de alunos por turma, em 2023, nos municípios com Novotec da Região de Lins (SP)

Município	Curso	Número de turmas	Número de alunos		Total
Guaiçara	Administração (manhã)	1	23	–	44
	Informática para Internet	1	21	–	

Guaimbê	Informática para Internet (integral)	1	31		18	49
Guarantã	Administração (integral)	2	19		15	34
Lins	Informática para Internet (integral)	2	11		8	19
	Administração (integral)	1	17		–	17
Promissão	Serviços Jurídicos (manhã)	3	21	15	36	72
	Informática para Internet (manhã)	3	23	17	34	74
Total						**309**

Fonte: Elaboração própria com base na EFAPE.

A Tabela 24 traz a relação aluno por turma das turmas de Novotec. Em Guaiçara, houve uma turma com 23 e outra com 21 alunos, totalizando 44 alunos no curso de Administração. O município de Guaimbê teve a maior turma no curso de Informática para a internet, uma turma com 31 alunos e outra com 18, totalizando 49 alunos. Já em Guarantã, uma turma estava com 19 alunos e outra com 15, num total de 19 alunos no curso de Administração. No município de Lins, foi verificada a menor aderência ao curso profissionalizante de Informática para internet, com 11 alunos em uma turma e 8 em outra, totalizando 19 alunos; e no curso de Administração apenas 17 alunos formaram uma turma. Por fim, em Promissão, foram ofertadas mais turmas, sendo 3 de Serviços jurídicos, com 21, 15 e 36 alunos em cada uma delas, totalizando 72 alunos; e no curso de Informática para a internet, foram 3 turmas com 23, 17 e 34 alunos, totalizando 74 alunos. Como se pôde averiguar pelas informações da Tabela 24, houve uma baixa mais significativa de procura para os cursos profissionalizantes aderidos pelas escolas, ao todo, foram 309 alunos que optaram pelo V IFTP.

Tabela 25 - Porcentagem de alunos no V IFTP (2023)

Município	Nº de alunos EM	Nº de alunos IFTP	Porcentagem
Lins	2.548	37	1,45%
Promissão	1.217	146	12%
Guaiçara	329	44	13,4%
Guarantã	146	34	23,3%
Guaimbê	191	49	25,65%

Fonte: IBGE (2024), EFAPE.

Do total de alunos matriculados no EM no município de Lins, há 1,45% no IFTP. Em Promissão os alunos do IFTP são 12% do total de alunos do EM. No município de Guaiçara são 13,4% do total matriculado no EM que fazem parte do IFTP. Em Guarantã, é a segunda maior porcentagem, com 23,3% do total dos alunos do EM. E, o que possui a maior

porcentagem, o município de Guaimbê com 25,65% do total de alunos matriculados no EM que fazem parte do IFTP.

Tabela 26 - Porcentagem de adesão ao IFTP na região de Lins/SP (2023)

Total EM	Total IFTP	Porcentagem
4.431	309	7%

Fonte: EFAPE.

De 4.431 alunos matriculados no EM na DE Região de Lins (SP), apenas 309 – cerca de 7% – estavam no V IFTP em 2023. Percebe-se a baixa adesão do Itinerário profissionalizante, e as justificativas podem variar desde a falta de recursos para a materialização desse percurso formativo, até a questão da baixa qualidade dos cursos ofertados.

A partir da REM de 2017, os sistemas de ensino formularam os itinerários formativos. Esse é um processo ainda incerto para o V IFTP, visto que, de 2019 a 2024, foram diversas mudanças para que as escolas públicas pudessem ofertar os cursos técnicos concomitantes ao ensino médio. Os atores de política receptores (diretores) das 5 escolas que passaram a compor em seus quadros o ensino profissionalizante, foram trocados ao longo do processo. Assim, quando o diretor foi questionado sobre a elaboração do V IFTP, o gestor respondeu: *"É, o processo do primeiro Novotec eu já o peguei encaminhado. Eu vim para cá ele já existia, então já estava finalizando a primeira turma. Estou finalizando a segunda turma"* (Diretor 1, 2023). Pouca informação foi obtida sobre as escolhas e a distribuição dos cursos, os diretores não participaram de suas primeiras formulações que foram realizadas por meio da parceria com a Etec.

> *A implementação do Novotec com a parceria da Etec não foi eu quem a fez. Eu estou fazendo agora com Vendas, mesmo assim houve conversas, houve escolhas, mas no final – o aluno escolhe, escolhe, mas ele não escolhe. Eu tenho, por exemplo, para o ano que vem um 3º e esse ano eu tenho 2 itinerários, ano que vem teremos 2 itinerários, Ciências Exatas e Ciências Humanas e suas tecnologias. Então o aluno escolheu, fez a escolha se ele queria um, metade escolheu um – metade da turma outro. E eu precisei definir no final qual seria, porque eu não tenho duas turmas. Eu respeito a escolha dos alunos. Foi feito um processo democrático, foi feito escolha, mas no final a gente ali na cadeira junto com a equipe gestora tem que definir quais são os caminhos que a escola vai ter que percorrer*. (Diretor 1, 2023).

O Novotec foi oficializado nas escolas públicas estaduais paulistas a partir do ano de 2020. Pretende-se discutir as formulações das matrizes curriculares, pois elas são a indicação das constantes mudanças que o sistema de ensino tem efetuado na busca de adaptar às novas exigências das políticas educacionais.

As escolhas, tanto propagadas pelos reformadores, ficaram reduzidas a consultas sobre quais cursos, já determinados pela Seduc/SP, os alunos optariam. Como afirmado pelo Diretor 1, os alunos escolheram, mas no final do processo os dirigentes e diretores que acabaram por definir qual curso a unidade ofertaria. Além disso, as escolas públicas ficaram responsáveis pela parte do núcleo comum do currículo e foi firmada a parceria com a Etec/CPS, para a parte do V IFTP, diminuindo o espaço de organização por parte dos receptores.

Os indícios apontam que os responsáveis pelo conteúdo do IFTP na DE Região de Lins (SP), no primeiro momento, foi a Etec: "*o itinerário formativo profissionalizante é trabalhado pelos profissionais do Centro Paula Souza*" (Professor 1). Todos os professores da FGB pontuaram a mesma questão, além do fato de que esses professores da Etec não participam das reuniões e mantêm pouco, ou nenhum, contato entre os profissionais das unidades escolares que ofertam os cursos profissionalizantes. Ainda, um dos principais problemas do V IFTP, na visão dos docentes, é a *"rotatividade de professores (Etec)"* (Professor 11).

É preciso ressaltar que as Etecs não foram formuladas com a finalidade de atender às novas demandas que o sistema de ensino estadual paulista tem imposto a elas. A rotatividade dos professores da parte técnica do currículo pode ser pelo fator de precarização no trabalho docente no CPS, ou seja, a REM tem agravado a situação do ensino nas instituições públicas no geral. Como se pode perceber pela resposta do Professor 13: *"alta rotatividade dos professores técnicos, falta de estruturas para as aulas e imaturidade dos alunos perante suas escolhas"*.

Entretanto, a parceria com a Etec foi fundamental para atender minimamente a proposta da oferta do V IFTP. Em relação aos professores formados, licenciados e aptos a ministrar aulas de cursos técnicos, a rede pública de São Paulo tem ofertado o V IFTP profissionalizante em parceria com as Etecs/CPS. Como assinalam Goulart e Cassio (2021, p. 7):

> Embora a propaganda oficial tente associar o Novotec a instituições de referência como as Etecs do Centro Paula Souza, insistindo na ideia de uma formação profissional em sintonia com as demandas do mundo do trabalho, o governo paulista evita tocar no assunto mais delicado: o vertiginoso aumento da demanda por vagas do Novotec, projetado para os próximos dois anos, implica que os profissionais do Centro Paula Souza não darão conta de assumir os cursos nas escolas.

A análise das Matrizes Curriculares das escolas da DE Região de Lins (SP), que optaram por ofertar o ensino profissionalizante junto ao ensino médio, permitiu identificar o

currículo como espaço em disputa nas constantes diretrizes e políticas direcionadas à educação básica.

Tabela 27 - Matriz Curricular - Habilitação técnica em administração (2020)

Formação Geral Básica			
Componente curricular	1ª	2ª	3ª
Língua Portuguesa	4	5	5
Língua Inglesa	2	2	2
Arte	2	0	0
Educação Física	1	1	2
Matemática	4	5	4
Química	2	1	0
Física	2	1	0
Biologia	2	1	0
História	2	2	0
Geografia	2	2	0
Filosofia	2	0	0
Sociologia	2	0	0
Total de aulas da BNCC (2.400/h)		**20**	**13**
Itinerário Formativo Profissionalizante Técnico			
Tecnologia	1	1	1
Desenvolvimento das Ações de Marketing e dos Processos Comerciais	2	0	0
Legislação Empresarial	2	0	0
Planejamento e Organização de Rotinas Administravas	2	0	0
Projeto Integrador I e II	1	2	0
Aplicativos informazados	0	2	0
Custos, Processos e Operações contábeis	0	4	0
Planejamento e Organização de Rotinas de Departamento Pessoa	0	2	0
Estudos da Administração Pública	0	2	0
Estudos de Economia, Mercado e de Comércio Internacional	0	2	0
Ética e Cidadania Organizacional	0	1	0
Administração da Produção e Serviços	0	0	3
Administração de Recursos Humanos	0	0	3
Administração Financeira e Orçamentária	0	0	3
Desenvolvimento de Modelos de Negócios	0	0	3
Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração	0	0	3
Tecnologia da Informação em Administração	0	0	3
Processos Logísticos Empresariais	0	0	3
Total do Itinerário Formativo e do Itinerário Formativo (Formação Técnica e Profissional) (1.800/h)	**8**	**16**	**22**

Fonte: São Paulo (2023)

Em 2020, como mostram os dados da Tabela 27, a formação dos alunos era composta por: 29 aulas na 1ª série, na 2ª série eram 20 aulas e 13 aulas dos componentes curriculares da BNCC. Percebe-se que as disciplinas de Filosofia, Sociologia e a Arte foram as que sofreram a redução da carga horária no primeiro ano de oferta do EM profissionalizante; ao passo que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dispunham de maior tempo dentro do currículo. No V IFTP, as disciplinas ficaram distribuídas da seguinte forma: 8 aulas na 1ª série, 16 aulas na 2ª série e 22 na 3ª série.

Para a certificação dos concluintes no EM profissionalizante, a Resolução nº 74 de dezembro de 2019, trazia as seguintes informações: para a 1ª série, o aluno receberia o certificado de Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de Auxiliar Administrativo. No caso de o aluno finalizar a 1ª + 2ª séries, o certificado seria: Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de Assistente Administrativo. No entanto, ao concluir: 1ª + 2ª + 3ª séries, receberia o diploma com Habilitação Profissional de Técnico em Administração.

Tabela 28 - Matriz Curricular - Habilitação técnica em administração 2021-2022

(continua)

Formação Geral Básica				
Áreas do conhecimento	**Componente curricular**	**1ª**	**2ª**	**3ª**
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	3	3
	Língua Inglesa	2	0	2
	Arte	2	0	2
	Educação Física	2	0	2
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	3
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2	2	0
	Física	2	2	0
	Biologia	2	2	0
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	2	0
	Geografia	2	2	0
	Filosofia	2	2	0
	Sociologia	2	2	0
Total de aulas da FGB (2.400/h)		**28**	**20**	**12**
Itinerário Formativo	Projeto de Vida	0	0	0
	Eletivas	0	0	2
	Tecnologia e Inovação	0	1	0

Tabela 28 - Matriz Curricular - Habilitação técnica em administração 2021-2022

(conclusão)

Itinerário Formativo Profissionalizante Técnico				
	Desenvolvimento das ações de Marketing e dos Processos Comerciais	2	0	0
	Legislação Empresarial	2	0	0
	Planejamento e Organização de Rotinas Administrativas	2	0	0
	Projeto Integrador I e II	1	2	0
	Aplicativos Informativos	0	2	0
	Custos, Processos e Operações Contábeis	0	3	0
	Planejamento e Organização de Rotinas de Departamento Pessoal	0	2	0
	Estudos de Economia, Mercado e de Comércio Internacional	0	2	0
	Ética e Cidadania Organizacional	0	1	0
	Estudos da Administração Pública	0	2	0
	Administração da Produção e Serviços	0	0	3
	Administração de Recursos Humanos	0	0	3
	Administração Financeira e Orçamentária	0	0	3
	Desenvolvimento de Modelos de Negócios	0	0	3
	Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração	0	0	3
	Processos Logísticos Empresariais	0	0	3
	Tecnologia da Informação em Administração	0	0	3
Total do Itinerário Formativo e do Itinerário Formativo (Formação Técnica e Profissional)		**7**	**15**	**23**

Fonte: São Paulo (2020c)

As informações descritas na Tabela 28 permitiram verificar que FGB está com aulas das disciplinas base reduzidas, isso ocorre com o propósito de dar espaço para a formação profissionalizante do V IFTP. Na 1ª série do EM há um total de 28 aulas das áreas de conhecimento somadas com 7 aulas do IFTP. Essa quantidade é reduzida para 20 aulas das disciplinas base e aumento de 15 aulas do ensino profissionalizante na 2ª série. Já a 3ª série fica com a menor quantidade de aulas do núcleo curricular comum, apenas 12 aulas, havendo aumento significativo de 23 aulas do curso técnico.

Ainda houve diferença com a inclusão do Itinerário Formativo no tocante às disciplinas: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação. Para dispor desse itinerário, a FGB sofreu cortes em aulas das disciplinas do currículo tradicional: Língua Portuguesa e Matemática perderam a carga horária para a inclusão de aulas de Sociologia, Filosofia e Arte.

A seguir a Tabela 29 apresenta as Matrizes Curriculares do ano de 2023 para o Novo Ensino Médio das 5 escolas que optaram em ofertar o V Itinerário de Formação Técnica e Profissional na DE Região de Lins (SP). A definição da Matriz Curricular foi estabelecida pela Resolução nº 74/2022, elaborada pela Seduc/SP.

Tabela 29 - Matriz curricular - NEM com habilitação profissional (2023)

Componente Curricular	Classificação	Quantidade de aulas		
		1ª série	2ª série	3ª série
Língua Portuguesa	Formação Geral básica	0	**3**	**3**
Matemática	Formação Geral básica	0	**3**	**3**
Arte	Formação Geral básica	0	0	**2**
Educação Física	Formação Geral básica	0	0	**2**
Geografia	Formação Geral básica	0	**2**	0
História	Formação Geral básica	0	**2**	0
Sociologia	Formação Geral básica	0	**2**	0
Biologia	Formação Geral básica	0	**2**	0
Física	Formação Geral básica	0	**2**	0
Química	Formação Geral básica	0	**2**	0
Filosofia	Formação Geral básica	0	**2**	0
Língua Estrangeira Inglês	Formação Geral básica	0	0	**2**
Total de aulas da FGB (2.400/h)		0	20	**12**
Orientação de Estudos	Itinerário Formativo	0	**3**	**3**
Projeto de Vida	Itinerário Formativo	0	**0**	**2**
Tecnologia e Inovação	Itinerário Formativo	0	**1**	0
Total		0	**4**	5

Fonte: São Paulo (2022b).

Nota-se, pelos dados da Tabela 29, que as disciplinas base de Língua Portuguesa e Matemática ficaram com 3 aulas nas 2ª e 3ª séries. Já outras disciplinas que também compõem o núcleo comum – Arte, Educação Física, Geografia, História, Sociologia, Biologia, Física, Química, Filosofia – ficaram com 2 aulas na 2ª e 3ª séries. A disciplina de Língua Inglesa com apenas 2 aulas na 2ª série. Quanto às novas disciplinas: Orientação de Estudos ficou com 3 aulas, na 2ª e 3ª séries; Projeto de vida ficou com 2 aulas na 2ª série; e Tecnologia e inovação, com 1 aula na 2ª série. Esta Matriz Curricular segue as instruções da Resolução nº 74/2022:

> Resolução nº 74/2022 – Matrizes 2 e/ou 4 – Novotec integrado. Válidas para escolas que se tornaram de tempo integral de 7h em 2022 e que iniciaram o curso técnico na

> 1ª série em 2021 e para escolas que se tornarão de tempo integral de 7h em 2023 e que iniciaram na 1ª série em 2021 ou 2022 (Seduc, 2022, p. 1).

A Tabela 30, a seguir, apresenta a Matriz Curricular para o curso técnico profissionalizante em parceria com o CPS. Matriz válida para turmas que desde seu início são de tempo integral de 7 horas, que iniciaram o curso de técnico em Administração na 1ª série.

Tabela 30 - Matriz Curricular (2023) - Técnico em Administração

Componente Curricular	**Classificação**	**Quantidade de aulas**		
		1ª série	**2ª série**	**3ª série**
Língua Portuguesa	Formação Geral Básica	**3**	**4**	**3**
Matemática	Formação Geral Básica	**3**	**3**	**4**
Arte	Formação Geral Básica	**2**	0	**2**
Educação Física	Formação Geral Básica	**2**	0	**2**
Geografia	Formação Geral Básica	**2**	**2**	0
História	Formação Geral Básica	**2**	**2**	0
Sociologia	Formação Geral Básica	**2**	**2**	0
Biologia	Formação Geral Básica	**2**	**2**	0
Física	Formação Geral Básica	**2**	**2**	0
Química	Formação Geral Básica	**2**	**2**	0
Filosofia	Formação Geral Básica	**2**	**2**	0
Língua Estrangeira Inglês	Formação Geral Básica	**2**	0	**2**
Eletivas	Formação Geral Básica	**2**	0	**2**
Total de aulas da FGB (2400/h)		**28**	21	**15**
Projeto de Vida	Itinerário Formativo	**2**	0	**2**
Orientação de Estudos	Itinerário Formativo	0	**1**	**1**
Tecnologia e Inovação	Itinerário Formativo	0	0	**1**
Práticas Experimentais I	Itinerário Formativo	0	0	**3**
Total		2	1	**7**

Fonte: São Paulo (2023b).

Para a Matriz Curricular do curso profissionalizante há algumas diferenças em relação à quantidade de aulas das disciplinas do núcleo comum. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática contam com 3 aulas na 1ª série, com 4 aulas na 2ª série e 3 aulas na 3ª série. Uma disciplina que correu risco de corte foi Arte, que ficou com 2 aulas na 1ª série, já na 2ª série não há aulas desta disciplina e na 3ª série ficou com 2 aulas. O mesmo para a disciplina de Educação Física, na 2ª série não há aulas e na 3ª série ficou com 2 aulas. As disciplinas de Geografia, História, Sociologia, Biologia, Física, Química, Filosofia, ficaram com 2 aulas na 1ª série, 2 aulas na 2ª série e na 3ª série não há aulas para essas 7 disciplinas.

Para Língua Inglesa foram distribuídas 2 aulas na 1ª série, nenhuma aula na 2ª série, e 2 aulas na 3ª série. As novas disciplinas do Itinerário Formativo ficaram organizadas da seguinte forma: Orientação de Estudos sem espaço na 1ª série, com 1 aula na 2ª série e 1 na 3ª série; Projeto de Vida ficou com 2 aulas na 1ª série, nenhuma aula na 2ª série, e 2 aulas na 3ª série; Tecnologia e Inovação sem aulas nas 1ª e 2ª séries, apenas 1 aula na 3ª série; e Práticas Experimentais I também não possui aulas atribuídas nas 1ª e 2ª série, já na 3ª série são 3 aulas. Esta Matriz curricular segue as instruções da Resolução nº 87/2020, que "Dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional de Nível Técnico, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino, em parceria com o Centro Paula Souza - CPS e dá providências correlatas" (Seduc, 2020c, p. 1).

A atuação da política do ensino médio ficou fragmentada para os atores de política receptores. Não surpreendentemente, isso demonstra que o processo da REM foi realizado pelos atores de política tradutores e entusiastas. O que vai ao encontro da análise de Ball, Maguire e Braun (2021, p. 111), de que "a interpretação e a tradução podem tornar-se desconectadas". Se os diretores não participaram das escolhas e nem da montagem da organização, eles atuam em um processo de política descontínuo, causando um estranhamento; isso só leva os atores receptores a satisfazer os critérios de adequação, em vez de solucionar os problemas específicos dessas unidades escolares.

Para adequar as escolas ao modelo e às exigências do mercado, o ensino profissionalizante concomitante ao ensino médio foi imposto às escolas.

> *Foi imposto. Também! Além do propedêutico, a gente tem um profissionalizante. Na verdade, a turma que nasceu no profissionalizante eles estão se formando agora. É uma turma esvaziada porque é uma turma que pegou a pandemia, então no curso técnico, 2 anos de formação via pandemia, os alunos não conseguiram se manter e foi um desafio muito grande. Era parceria com o Estado, a escola com os professores do propedêutico e a Etec com os professores do técnico* (Diretor 2, 2023).

As modificações são constantes desde a promulgação da Lei da reforma. Assim, no estado de São Paulo, após finalizar as parcerias com as Etecs, as escolas públicas passaram a ofertar os próprios cursos profissionalizantes. A oferta dos cursos profissionalizantes sofreu mais uma mudança. Para o ano de 2024 as escolas montaram seus próprios IFTPs sem que ocorresse a intervenção e convênio com a Etec. No entanto, nem todas as escolas foram contempladas. Dos 5 municípios da região, houve baixa para 3: Guaiçara, Lins e Promissão. O supervisor esclareceu sobre os novos rumos dos IFTPs:

> *Hoje nós estamos com 2 cursos técnicos, modelo de parceria em um modelo interno próprio. O modelo interno está sendo implantado corretamente com a própria escola. Então eu, por exemplo, que sou do ensino técnico, participei do processo de atribuição, foi feito o processo seletivo por professores graduados das áreas técnicas para pegar essas aulas do ensino técnico. No modelo de parceria que é esse, integrado, essas escolas têm cursos que foram oferecidos com o Centro Paula Souza. Então os alunos têm as aulas normais e têm as aulas do itinerário informativo técnico com os professores do Paulo Sousa ou com monitores do Paulo Sousa que intermediam essa aula técnica online com os professores de lá. Esse é o modelo de parceria. Algumas dessas escolas, como por exemplo de Lins, é a única que a partir desse ano terá os 2 modelos: terá Paula Souza e terá curso próprio. Em Lins, a partir desse ano, vai ter parceria e vai ter ensino próprio*.

Nota-se que, pelo relato do supervisor, as aulas com a Etec também ocorriam no formato EaD, com monitor em sala de aula para auxiliar os alunos do profissionalizante.

Na região de Lins (SP), objeto de estudo desta pesquisa, foram escolhidas pela DE/Lins e Seduc/SP os municípios e cursos descritos na Tabela 31.

Tabela 31 - Novo Novotec 2024

Município	Curso Técnico	Quantidade de turmas
Guaiçara	Técnico em Administração	2
Lins	Técnico em Administração	1
	Técnico em Vendas	1
Promissão	Técnico em Agronegócio	1
	Técnico em Logística	1
	Técnico em Administração	2

Fonte: Elaboração própria com base na EFAPE.

Como apresentado na Tabela 25, houve diminuição da oferta nos municípios, a partir de 2024, apenas 3 cidades passarão a dispor do V IFTP. Em Guaiçara, são 2 cursos de Administração. No município de Lins, serão 2 escolas ofertando 1 curso de Técnico em Administração e 1 curso de Técnico em Vendas. E, Promissão, 1 escola ofertará 3 cursos: 1 Técnico em Agronegócio, 1 Técnico em Logística e 2 de Técnico em Administração.

No início da divulgação do Currículo Paulista, eram mais de 30 cursos que as escolas poderiam escolher. Esse número, no ano de 2024, foi reduzido para 9 cursos técnicos.

Figura 11 - Divulgação dos cursos técnicos do estado de São Paulo (2024)

Fonte: São Paulo (2024b).

Como mostra a imagem divulgada pela Seduc/SP na Figura 11, são 9 cursos: Administração, Agronegócio, Ciência de Dados, Desenvolvimento de Sistemas, Enfermagem, Farmácia, Hospedagem, Logística e Vendas. Permeia a dúvida sobre as escolhas da oferta: Qual o critério adotado para que uma escola tenha os cursos de Farmácia, Enfermagem, Agronegócio? Exemplificando os cursos que aparentemente necessitam de laboratórios, materiais e profissionais qualificados para as aulas, recursos de que as escolas públicas não possuem.

Questionou-se o Diretor de uma escola que perdeu o IFTP. Em sua visão, foi uma atitude positiva ofertar o ensino profissionalizante na escola, mas um dos problemas se relaciona ao quadro de professores – indisponível para tal ensino. Por isso, acredita-se que foi limitado.

> *Olha, foi limitado, isso aí foi limitado, foi de acordo com a demanda. Como é novo isso na rede, então eles foram por demanda. Nós até pleiteamos isso, mas nós não tínhamos demanda. Até ficamos tristes porque, como nós tínhamos Novotec, a gente falou ah, nós temos demanda para isso. Mas não, porque realmente quando você vai ofertar um curso técnico você precisa ter professor e essas escolas: Promissão, Lins e Guaiçara, eles estão sem professor. Não tem esse professor técnico. Então, para você manter a qualidade é pior ainda. Então, é muito difícil nas escolas da rede pública do estado, no caso, ter esse profissional. Teria que ser mesmo Etec, as Fatec, eu não sei como ele vai mexer esse caldo* (Diretor 4, 2024).

O diretor pontuou que a escola não teve demanda para a oferta do próprio IFTP. Além disso, afirma que as escolas não possuem um quadro docente adequado para essa modalidade de ensino. O conflito gerado a partir desse ponto, embora o diretor da escola tenha observado que o IFTP tenha dado resultados positivos para a comunidade que atende, cabe relembrar que, dentro do Ciclo de Políticas Públicas, há sempre os processos decisórios que ocorrem dentro dos contextos macro e micro.

> Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa. A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (Mainardes, 2006, p. 60).

Os IFTPs caracterizam a criação de um mecanismo de formação de individualidades, fundamentado na ideologia neoliberal, que reduz ainda mais a continuidade para o ensino superior. Gerou uma grande contradição com a questão central da formulação da reforma: a necessidade de formar os estudantes para a colocação profissional. Para dissimular o retrocesso de formação para mercado de trabalho, as propagandas do NEM, de acordo com Goulart e Cassio (2021), trataram de culpabilizar as escolas e os professores pelo grande número de alunos que não ingressam em cursos superiores, denominando a geração nem-nem os que não encontram colocação e empregabilidade. Desviam assim, a atenção de um problema da estrutura da sociedade capitalista contemporânea, que desemboca em falta de empregos, fim de direitos trabalhistas e o aumento da desigualdade social. Em vez de tratar desses assuntos, seus idealizadores trataram de discursar falaciosamente sobre como a reformulação do EM poderia tonar mais atrativa a escola, com um suposto vínculo com as demandas profissionais contemporâneas – retirando os conteúdos científicos e acrescendo conteúdos vazios e sem utilidade para os estudantes.

A educação profissionalizante reduz os conhecimentos científicos em detrimento das técnicas usadas no campo de trabalho. Isso pode ser reconhecido como a negação dos conhecimentos elaborados, da ciência e da cultura. Dentro do novo dinamismo em que vivemos no mundo contemporâneo, a competitividade e o empreendedorismo são mais valorizados. Esses fatores já eram indicados por Frigotto (2001, p. 72):

> No campo das relações de trabalho e formação humana, esta nova vulgata, sob os signos do neoliberalismo e pós-modernismo, assume aquilo que esses autores denominam “novlangue” (uma nova língua): fim do trabalho, não centralidade do trabalho, sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, empregabilidade, laborabilidade, pedagogia das competências etc.

No caso presente, as modificações na rede estadual paulista vêm ocorrendo desde 2020. Dessa forma, foram diversos modelos de ensino médio divulgados pelo governo do estado de São Paulo. As constantes variações levaram a uma estrutura organizacional difusa nas escolas públicas e isso tem afetado a formação dos alunos.

De acordo com Kuenzer (2020), os projetos pedagógicos de cada época relacionam-se ao trabalho. Mas, a compreensão desse conceito não se pauta apenas no polo da dialética trabalho *x* escola, visto que o trabalho, como princípio educativo, é uma relação complexa, pois diz respeito à forma como cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas relaciona-se, baseado em um projeto hegemônico. Nesse sentido, há diferentes formas de integrar os currículos, a partir da hegemonia do grupo que compõe o poder governamental e econômico.

O estado de São Paulo não deixou de ofertar os cursos profissionalizantes desde o seu surgimento, na década de 1940. Como relembrado na fala do Diretor 4 (2024):

> *Antigamente, você lembra industrial? – Sim. Então existiam as escolas técnicas e eles acabaram com as escolas técnicas inventaram as Etecs. Então, antigamente funcionava, Lins tinha o Fernando Costa – que era o industrial, Pirajuí tinha um industrial e Novo Horizonte tinha um industrial e Marília tinha industrial, e tudo chamava industrial. Inclusive eu estudava em Pirajuí, e ali em Pirajuí foi a última escola do estado que segurou o curso técnico de enfermagem, o último que fechou ali foi o de enfermagem. O industrial de Lins fechou antes que Pirajuí, mas* ***já não tinha mão de obra qualificado. O mercado foi exigindo coisas modernas****, não computadores, maquinário, coisas modernas e* ***a escola foi ficando defasada****. E o estado não investiu mais, só que por exemplo, o industrial de Lins, aquelas máquinas, aqueles torneios, que tinha no curso de mecânica, olha que judiação. Tudo aquilo foi acabado, imagina no estado quantas não existiram. Então, eu não sei se o estado, ele vai investir. Agora, por exemplo, esses cursos técnicos que estão colocando em Promissão, Lins e Guaiçara, está moroso. Mas estão tentando.*

No primeiro período de oferta de educação profissionalizante no Brasil, com a Reforma Capanema, o modelo educacional era inspirado no positivismo adotado na Europa. A reforma Capanema trouxe o ensino técnico para a educação básica. Liderada pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, a reforma representou uma mudança na organização e estrutura da educação brasileira, promovendo uma série de medidas: aumentou o número de escolas técnicas federais, escolas normais e escolas técnicas para a formação de professores.

As desigualdades sociais no Brasil ficaram explícitas e a distinção de ensino propedêutico e ensino profissionalizante criou o dualismo no campo educacional. Neste período, o governo obrigava as indústrias a se engajarem na qualificação dos trabalhadores, e a colaborarem com a oferta da educação para a sociedade. Isso acontecia pois o Estado não conseguia oferecer a educação profissionalizante que a indústria necessitava. Ainda, no período de guerra, as importações de produtos diminuíram e, consequentemente, aumentaram a necessidade de substituição dos produtos importados para a fabricação própria. Houve a expansão do setor industrial nesse momento, o que levava o mercado a absorver mais mão de

obra qualificada, “daí o engajamento das indústrias no treinamento de pessoal” (Romanelli, 1978, p. 155).

Entende-se que as políticas educacionais voltadas para a qualificação profissionalizante se tornam uma apropriação intelectual e manual dos sujeitos. Isso ocorre por causa da negação do conhecimento mais elaborado, então, apropriam-se do intelecto dos sujeitos instruindo-os com técnicas manuais específicas que o mercado de trabalho, em sua configuração contemporânea, tem exigido. Com a pseudoprofissionalização condenam uma geração com uma formação fragmentada que poderá desembocar em um cenário onde os sujeitos formados nessa perspectiva acabam sem carreira, sem direitos e sem emprego formal.

A preparação formativa do aluno para enfrentar os vestibulares foi questionada desde o início da reforma. Como mecanismo de maquiar tal efeito, o governo do estado de São Paulo colocou o Provão Paulista como meio de o estudante da escola pública ter oportunidade de concorrer às vagas em universidades públicas estaduais.

> O Governo de São Paulo anunciou neste ano o Provão Paulista Seriado, avaliação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP) que oferece mais uma chance de alunos da rede pública ingressarem nas instituições estaduais paulistas de ensino superior em 2024. No total, serão 15.369 vagas (São Paulo, 2023a).

Tal medida não foi acompanhada de políticas públicas voltadas para a permanência do aluno nessas faculdades. No interior de São Paulo, a população carente não possui meios financeiros básicos para efetuar a matrícula, menos ainda, condições financeiras para permanecer em cidades distantes.

> *Por exemplo, uma coisa nova que aconteceu, o SARESP, eles inventaram o Provão Paulista, que o aluno passa na faculdade com as melhores notas, ele tem uma bolsa na faculdade. O que aconteceu no estado inteiro? Porque a gente sabe que o aluno nosso do ensino médio e sofrido, mas tem as estrelas, aquele que quer ser bom e que quer estudar. Eles passaram nas universidades, na Unesp na Unicamp, nessas estaduais, só que ele é de Lins, passou lá na Unicamp e ele não tem condição de pagar passagem. Então, esbarrou nessa situação. Então, está certo o que já é uma ajuda, mas esbarrou aí. Então, eles acabam colocando isso: falou assim: ainda continuo excluindo. Porque como que um aluno daqui de Lins vai estudar lá em Rio Preto, a família não tem condição de pagar nem a passagem para ir para Rio Preto. Então ele acaba não indo. Então por exemplo, vários alunos nossos do estado inteiro passaram nas faculdades públicas, só que não puderam ingressar porque não tem condições nenhuma* (Diretor 4, 2024).

Num movimento compensatório, o estado de São Paulo adotou o Provão Paulista para que os alunos do ensino médio público, os mais afetados pela REM, possam ingressar nas

universidades estaduais. Tal medida precisa ser mais elaborada, pois, no momento, não apresentou resultado positivo, uma vez que os estudantes mais carentes não conseguem permanecer nas instituições que ficam longe de seus municípios. Ressaltando que, na região, não há universidades públicas.

Mas, as cidades da região de Lins (SP) possuem empresas, como usina de álcool e frigoríficos, que dependem de um quadro de funcionários elevado, entretanto, os trabalhadores não necessitam de formação acadêmica. Como se pode analisar, pela imagem expressa na Figura 12, as indústrias têm aproveitado as novas organizações curriculares para agregar em seus quadros de funcionários os jovens estudantes das escolas públicas. Na região, não há protestos por falta de cursos superiores, há sim os julgamentos de que a juventude precisa trabalhar e estudar.

As maiores dificuldades enfrentadas, a princípio, eram a falta de quadro docente qualificado. O Diretor 2 informou que os cursos presenciais mantiveram os alunos, a maioria fica desmotivada a prosseguir em cursos que pouco agregam em suas formações.

> *Também tem muita dificuldade de ter professor, do professor se manter e além de toda a pandemia nós formamos a primeira turma. Agora nós temos 2 anos, a segunda turma na verdade, formou-se uma em plena pandemia, este ano (2023) está terminando outra, que também está esvaziada e tem 2 que se mantem que é 1 de técnico em informática e 1 de administração que está se mantendo um pouco mais porque é presencial. Os alunos vêm, mas, o ensino médio está muito complexo. Porque eles preferem trabalhar a estudar, então só quem de fato deslumbra algo ou pensa no seu futuro, ele fica. Caso contrário ele vai para o mercado de trabalho* (Diretor 2, 2023).

Como enfatizado por Apple (2006), a educação não é neutra, ela é um ato político, mesmo que os profissionais da educação e alunos não tenham consciência disso. Assim, os educadores não podem separar o ato de educar das manifestações dos sistemas institucionais e da dominação econômica que interferem no campo educacional.

As indústrias já têm demonstrado interesse e buscado aderir a mão de obra dos jovens estudantes a seus quadros de trabalho. Isso torna explícito que a preocupação dos empresários não está na melhoria da educação, mas sim, na melhor qualificação dos sujeitos para integrarem suas empresas.

Figura 12 - Programa Jovem Aprendiz

Fonte: Lins (2024).

A indução antecipada a quadros nessas indústrias pode ser determinante para os alunos que possuem poucas opções em formação, é explicita a intenção em formação de mão de obra. A instrução mínima para o mercado de trabalho torna evidente a interligação com o fato de que as estruturas das escolas públicas não são e não foram adequadas para a educação técnica.

A junção da manipulação ideológica e a questão de a educação brasileira necessitar de novas estruturações, resultou em matrizes curriculares que diminuíram as disciplinas tradicionais e incluíram uma formação profissionalizante precária. Um ponto a ser destacado em relação às novas áreas (disciplinas) surgidas com a reforma do ensino médio, é a questão do investimento na formação de professores que são direcionados a elas. Não há recursos transferidos para isso, tampouco espaços e materiais que possam transformar a rede pública de ensino em profissionalizante. Com as novas habilitações, como ficam as condições do trabalho docente?

5.5 GESTÃO DEMOCRÁTICA E CURRÍCULO

A educação é complexa em seus diversos aspectos: no ensino-aprendizado, no trabalho docente, na organização curricular, na gestão democrática etc., entende-se que, assim como aponta Gracindo (1994, p. 180), “a educação precisa ser democrática, também, no seu currículo escolar”. O processo educativo ocorre quando há sintonia e trabalho coletivo entre os

profissionais da educação. Assim, entende-se a educação democrática a partir do antro de coletivismo dentro dos espaços escolares. As decisões sobre a identidade da instituição escolar, sua proposta política e pedagógica, bem como a formulação do currículo deveria partir dos profissionais que atuam nesses locais.

> A gestão democrática não é só um princípio pedagógico. É também um preceito constitucional. O parágrafo único do artigo primeiro da Constituição Federal de 1988 estabelece como cláusula pétrea que "todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente", consagrando uma nova ordem jurídica e política no país com base em dois pilares: a democracia representativa (indireta) e a democracia participativa (direta), entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia. Em seu artigo 206, quando a Constituição Federal estabelece os "princípios do ensino", inclui, entre eles, no Inciso VI, a "gestão democrática do ensino público", princípio este retomado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Gadotti, 2014, p. 1).

A fim de entender o nível de participação dos atores de política receptores, foi indagado aos participantes: Participou da elaboração do currículo para o Itinerário Formativo profissionalizante da escola em que atua? As respostas encontram-se expressas na Tabela 32.

Tabela 32 - Número de participantes na elaboração do currículo EM

Elaboração do currículo EM	
Participou	5
Não participou	25
Total	30

Fonte: Elaboração própria, a partir de levantamento de dados.

Como descrito na Tabela 32, apenas 5 professores confirmaram ter participado da elaboração do currículo, entretanto, quando foram analisadas as respostas, percebeu-se que a participação foi limitada por escolhas enviadas pela Seduc/SP. Como se pode verificar na resposta do Professor 1: *"Sim, nós escolhemos os temas de acordo com o que foi enviado para as escolas, nós escolhemos o que mais interessassem aos alunos"*. E, fica mais evidente na resposta do Professor 4: *"Sim, dentro dos temas enviados pela Secretaria da Educação nós escolhemos os que mais interessariam aos nossos alunos"*. Os 25 professores que responderam que não participaram da formulação do currículo, também indicaram que a Seduc/SP enviou o currículo pronto. Como respondido pelo Professor 2: "*Não participei da elaboração. Foi enviado pela Seduc/SP*". Professor 4: *"Houve divulgação e orientação sobre o itinerário formativo profissionalizante"*. Professor 5: *"Já veio pronto"*.

De acordo com Vitor Paro (2002), a gestão democrática na escola pública é um conceito que implica a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar nos processos decisórios e administrativos da instituição. Paro defende que uma gestão democrática deve incluir a colaboração de professores, alunos, pais e funcionários, promovendo um ambiente de transparência, diálogo e participação coletiva. Esses preceitos destacam a importância de uma abordagem inclusiva e participativa na administração escolar, em que todos os atores envolvidos têm voz e são corresponsáveis pelo sucesso da instituição. Ainda segundo Paro (2002), a gestão democrática é fundamental para criar uma escola mais justa, equitativa e eficaz na promoção da educação de qualidade.

Pelos princípios da gestão democrática, a escola e seus profissionais devem ter autonomia na elaboração de seus documentos. Esclarecida a falta de autonomia das escolas quanto à elaboração das matrizes curriculares, os dados sobre o contexto da prática nas escolas revelaram que o processo tem grande efeito no campo educacional. Para tanto, pensar na atuação da política educacional na prática, por meio da participação democrática dos atores de política, revela que a relação entre educação e política está limitando o trabalho docente.

> Quando se pensa a política como prática democrática, a pergunta que se apresenta, ao considerar a relação entre política e educação, é sobre as limitações de se tomar a educação escolar, especialmente a básica, apenas como instrumento de luta política, e sobre as potencialidades que se abrem para uma concepção de educação, pensada à luz de um conceito amplo de política e, ao mesmo tempo, entendida como prática democrática com atributos intrinsecamente políticos de realização humana (Paro, 2002, p. 15).

A limitação fica esclarecida em razão da participação reduzida e fechada entre a Seduc/SP e a DE/Lins na elaboração das matrizes curriculares, como se pode observar pela fala do Diretor 5:

> *Não! O pessoal da diretoria participou, sim. A gente tem os representantes da diretoria que participaram da formação do currículo. Inclusive a menina de matemática é daqui da cidade ela trabalhou comigo, participaram. Então, é assim, essa formação ela é bacana, ela aconteceu. O material é bem elaborado, mas a execução, é o que eu falei para você acho que é um processo moroso. Então, eu vejo assim, quem está lá elaborando até tem competência, mas a massa, gente, a rede de ensino de São Paulo, eu não sei se é milhões e meio, é muito grande. Mas é uma tentativa* (Diretor 5, 2024).

É preciso notabilizar, aqui, o que expressam os dados em relação à oferta do V IFTP na DE Região de Lins (SP), pois revelou um cenário obscuro e desconhecido até mesmo

para os docentes que atuam nele. Mais uma vez apontado que as matrizes curriculares foram definidas pela Seduc/SP. Como afirmou Arroyo (2013), os saberes docentes e os próprios docentes não estão presentes dentro do processo de aprendizado nas escolas, os professores são meros instrutores no ensino de técnicas.

Compreende-se a gestão democrática como algo fundamental dentro dos espaços educativos. Dela faz parte toda a comunidade escolar: diretores, coordenadores, professores, técnicos e funcionários gerais. Para a elaboração de documentos como o Projeto Político Pedagógico, que dá sentido e norteia o trabalho, a participação de todos é imprescindível. Sobre a autonomia das escolas em escolher os cursos e a matriz curricular, foi esclarecido que:

> *Essa matriz, não vou dizer que ela vem pronta lá da Seduc, a gente é até consultado: olha como é que fica, como os diretores veem, o que eles coletam do professor, o que coletou da sua comunidade, são feitas as consultas, mas são consultas que podem ou não serem levadas em consideração pelos órgãos. Quando a matriz vem, ela é uma matriz única para todo mundo* (Supervisor, 2024).

Como a rede paulista está em modificação desde o CPEM em 2020, as opções de Itinerários foram reduzidas.

> *Para você entender, você deve estar por dentro, hoje, daquele monte de itinerário que a gente tinha até o ano passado, ficaram 2 na rede estadual, um que tende mais para exatas, um que tende mais para humanas e os itinerários técnico*s (Supervisor, 2024).

Nem todos os Itinerários alcançaram êxito no formato de convênio com o CPS e SENAI. Assim, com a diminuição dos cursos, houve reformulações na Matriz Curricular sem a participação dos profissionais que passaram a atuar nos cursos técnicos concomitantes ao EM.

> *Então, na verdade, a gente não tem autonomia de mudar o itinerário ou mudar o itinerário técnico por exemplo. Porque o itinerário técnico ele tem que seguir o catálogo nacional de cursos, então nós temos o itinerário técnico administração, seja ele ofertado pela própria escola, ou seja ele em parceria com a Paula Souza ou SENAI, ele tem que seguir o itinerário formulado pelo catálogo para curso técnico. O curso de administração de Bauru tem que ser o mesmo de Lins, é óbvio que se aqui, por exemplo, a demanda é mais em comércio, eu posso colocar uma matéria de comércio. Em local que tem mais o agro, gado de corte, vai ter uma especialização ou uma matéria. Mas isso é, a gente tem essa autonomia, mas tanto itinerário quanto no técnico, a gente não tem muita autonomia para mexer na matriz* (Supervisor, 2024).

A autonomia da DE/Lins e das escolas se resume a escolher os itinerários e cursos indicados pela Seduc/SP.

> *Nossa autonomia está em como distribuir, puxar uma matéria eletiva, puxar sardinha para o que tem na região ou para alguma facilidade que a escola tem que o outro não tem. Mas de qualquer jeito, de maneira geral a grade ela vem pronta. Essa foi a maior dúvida dos professores e dos diretores. Por quê? Se a gente responde que eu faço isso ou faço aquilo, eu não faço porque não tenho autonomia. Provavelmente a pesquisadora quer que você responda que não tem autonomia justamente para ela verificar que não tem autonomia. Eles consultam com instrumento, aqui um instrumento ali* (Supervisor, 2024).

As escolas públicas e os profissionais que nela atuam, não possuem participação na escolha e definição do que está no currículo do EM. Quando questionados sobre os critérios para definição dos conteúdos para o IFTP, as respostas foram as seguintes:

> *As matrizes já vieram definidas pela Secretaria Estadual* (Professor 1, 2023).
>
> *As matrizes já vieram definidas pela Secretaria Estadual* (Professor 2, 2023).
>
> *As matrizes já vieram definidas pela Secretaria Estadual* (Professor 3, 2023).
>
> *As matrizes já vieram definidas pela Secretaria Estadual* (Professor 4, 2023).
>
> *As matrizes (estruturas e diretrizes) vieram definidas pela Secretaria Estadual* (Professor 5).

Em suma, ocorre a despersonalização das relações, pois, na gestão gerencialista, pode promover uma visão mais tecnocrática e despersonalizada das relações escolares, em que as interações humanas e os aspectos qualitativos da educação são secundarizados em relação às metas quantitativas e ao desempenho. As escolas brasileiras vivem uma simbiose da gestão e do gerencialismo, como explicam Burgos e Bellato (2019, p. 924):

> No caso brasileiro, diversamente do anglo-saxônico, talvez não seja exagero afirmar que a valorização da gestão escolar já nasce sob o impacto da influência do gerencialismo. Nesse sentido, a valorização da gestão escolar, de um lado, e o modelo gerencialista, de outro, ainda que sejam processos distintos, no Brasil eles se apresentam como fenômenos simbioticamente articulados, o que ajuda a explicar por que, não raro, a crítica à noção de gestão escolar se apresenta como uma crítica ao gerencialismo, e vice e versa. Fato é que tal simbiose passa a informar a imaginação reformista do sistema educacional no Brasil, para a qual não faltou, aliás, um forte impulso de instituições privadas, muitas delas ligadas ao sistema financeiro, que passaram a formular e a implementar programas de ação voltados para o fortalecimento da cultura de gestão nas escolas.

Vale relembrar que na Reforma Administrativa do Estado de 1995, o conceito de eficácia e eficiência desempenhou um papel fundamental, uma vez que a eficiência entendida como a capacidade do Estado de evitar desperdícios, ou seja, sem investir nas políticas sociais. Ainda, de acordo com os defensores neoliberais, um processo ou serviço é eficiente quando se

alcança o melhor resultado possível com o menor custo ou o menor uso de recursos. No contexto da reforma, isso significou que a administração pública deveria ser mais racional, utilizando seus recursos de forma eficaz para atingir os objetivos estabelecidos, sem desperdício de dinheiro público. A eficácia, por sua vez, referia-se à capacidade de atingir os objetivos e metas propostas. Na Reforma Administrativa de 1995, a busca por eficiência e eficácia se complementou. O Estado não só deveria alcançar os objetivos propostos (eficácia), mas também deveria fazer isso com o uso racional de recursos (eficiência). Essa reforma introduziu a necessidade de maior controle de resultados, descentralização administrativa e flexibilização das formas de gestão para aumentar a competitividade e a qualidade do setor público. Desembocou nas práticas gerencialistas dentro do sistema educacional vistos em vigor até a atualidade.

Essa forma de gerir causa a redução da participação, pois as práticas gerencialistas limitam a participação de professores, estudantes e pais nas decisões escolares. O gerencialismo tende a centralizar as decisões nos administradores, diminuindo o espaço para o diálogo e a colaboração. A ênfase em controle e eficiência pode afetar negativamente o clima escolar, levando a um ambiente mais rígido e menos aberto. Isso pode minar a autonomia dos professores e dos alunos. Além disso, o foco nos resultados pode acentuar desigualdades, pois escolas em áreas desfavorecidas podem ter mais dificuldades em atender a metas padronizadas de desempenho. Isso pode levar à exclusão de vozes e necessidades específicas dessas comunidades, que são essenciais para uma gestão escolar democrática inclusiva.

Pode-se afirmar que a REM de 2017 gerou uma crise de identidade da profissão docente, os professores estão mudando suas práticas para adaptar ao novo currículo.

> [...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...] políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe *et al*., 1992, p. 22 *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

Ao serem questionados sobre a formulação do currículo para o V Itinerário de Formação Técnica e Profissional, a maioria dos professores respondeu que não participou de sua elaboração, que está colocando em prática o que foi imposto pela mantenedora. É notório que o campo educacional tem carecido de vivenciar a real gestão democrática, pois fica preso

a instruções e normativas impostas por suas mantenedoras (Seduc/SP, DE/Lins). Vale ressaltar que a REM foi imposta justamente com o ilusório discurso de alinhar os currículos com a realidade em que cada escola está inserida.

> A forma através da qual o currículo é organizado reflete a postura tanto dos dirigentes educacionais quanto a de seus próprios professores, podendo ser ela democrática ou não. Um currículo tende a ser mais democrático, uma vez que ele se torne um reflexo das necessidades e da participação de todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo. Nesse sentido, a direção da escola, alunos, os professores, os funcionários, os pais de alunos e a comunidade interessada devem estar presentes nessa elaboração, embora, a realidade demonstre que essa participação é de intensidade e de graus diferentes, dadas as peculiaridades de cada um desses segmentos sociais (Gracindo, 1994, p. 239).

Mas, o processo de elaboração do currículo da escola pública tem se perdido e ficado a cargo de pessoas que não estão ligadas às salas de aula. Assim, a autonomia docente foi perdida e os docentes têm assumido o papel de facilitadores para instruírem os alunos a adquirirem as habilidades e competências estabelecidas pela BNCC. Quando questionados sobre a posição frente às reformas estabelecidas, foram obtidas respostas negativas, os docentes, em sua grande maioria, não aceitam as modificações e apresentam os desafios que têm enfrentado. Ademais, vale ressaltar que os IFs, sendo uma das principais mudanças na visão dos professores, têm abarcado a maior dificuldade no Contexto da Prática da REM nas escolas públicas. Embora seja reduzida sua oferta, não atingindo, felizmente, todos os alunos, há uma preocupação de que os jovens que optaram por esse percurso percam as mínimas chances de formação posterior.

> A cornucópia dos itinerários formativos ditos “acadêmicos” (os percursos de aprofundamento) é voltada à parcela menor dos estudantes das redes públicas que eventualmente ingressarão em instituições de ensino superior. Isso, é claro, a depender daquilo que cada um venha a perder quando optar por determinado percurso. Espera-se que a maioria – aqueles já considerados pelo governo estadual como não tendo condições de cursar uma universidade – opte pelos percursos profissionalizantes rebaixados do Novotec (Cassio; Goulart, 2021, p. 7).

A REM, a BNCC e o Currículo Paulista tornaram-se um empecilho na questão do trabalho docente. Tiraram o foco das reais necessidades para melhoria do ensino aprendizado, criando formas de aumento de trabalho para os professores, ao mesmo tempo que diminuíram a carga horária de suas disciplinas de formação.

Os reformadores e os dirigentes têm pontuado que não houve diminuição dos componentes base do currículo. Ao ser questionado sobre a diminuição das disciplinas no currículo, o supervisor afirma:

> *Não. O que acontece, vamos imaginar um aluno da segunda série do ensino médio, do ensino médio regular, seria do PEI integral ou parcial como nós chamamos, ele vai ter essas matérias da formação geral básica e ele vai ter os itinerários formativos. Os itinerários se dividem em 2 partes: o itinerário geral que são matérias diferenciadas que todos têm e o itinerário específico, esse que tende para humanas e para exatas. Então, o que acontece com aluno do técnico? O aluno do técnico quando ele opta por fazer o técnico, ele vai ter exatamente as mesmas matérias da FGB que o aluno do regular tem. Só que na hora do itinerário tanto a parte geral quanto a parte específica serão substituídas pelas aulas com professores técnicos. Então, essa lenda que o professor perde carga horária é uma lenda, na verdade ele não está perdendo espaço, o espaço do itinerário passa a ser pelo técnico quando o aluno opta pelo técnico* (Supervisor, 2024).

Percebe-se, por meio da análise das Matrizes Curriculares de 2020, 2021, 2022 e 2023, que a diminuição das disciplinas do currículo comum, hoje FGB, foram concretizadas. Além disso, os professores, ao responderem aos questionários, alertaram que as disciplinas que ministram perderam carga horária.

> ***Os 3º anos perderam as aulas de história.*** (Professor 10, 2023).
>
> ***Diminuição das aulas nas disciplinas de física, química e biologia*** (Professor 11, 2023).
>
> *Do material físico para o material digital. A diminuição do número de aulas em algumas disciplinas (português)* (Professor 14, 2024).
>
> *A diminuição dos currículos do ensino médio, como por exemplo: 3º ano – história, filosofia, sociologia, geografia. Sendo que essas matérias são importantes para a base dos alunos. Porém tinham que retomar essas matérias que são essenciais para a aprendizagem (Humanas)* (Professor 15, 2024)

Ocorreu uma modificação contraditória que refletiu no trabalho docente. Para tanto, essas alterações no componente curricular impactaram uma superficialidade de novos conteúdos, os quais os professores necessitam de formação para incluírem em suas aulas. Nota-se que houve, ao mesmo tempo, o aumento do período de permanência dos alunos na escola (a chamada educação integral) e a diminuição da carga horária das disciplinas do núcleo comum. Os professores argumentam que suas disciplinas ficaram sem espaço no currículo e, com o NEM, há um conhecimento raso nos conteúdos determinados pela Seduc/SP. As disciplinas que trabalham com maior intensidade a questão da criticidade perderam espaço no currículo da 3ª série do EM.

> *Não há aprofundamento dos conteúdos.* (Professor 1, 2023).

> *A diversificação dos conteúdos causa uma superficialidade de aprendizagem. O aluno agrega um conhecimento raso nas áreas disponíveis.* (Professor 5, 2023).

> *A **principal mudança foi na diminuição da carga horária**, porém tiveram outras como sobrecarga de conteúdos com relação a quantidade de aulas* (Professor 7, 2023).

> *Na nova grade curricular, para o ano que vem, diminui a quantidade de professores, mas no caso de língua portuguesa deverá aumentar as aulas de redação* (Professor 21, 2024).

Apesar de a matriz curricular indicar a diminuição das disciplinas e os professores afirmarem sobre os conteúdos superficiais, os supervisores e os defensores da REM insistem que não há prejuízo na nova formulação do currículo do EM profissionalizante.

> *Nesse sentido não, ele não perde aulas da matriz curricular normal. Se ele opta por uma matriz técnica no que ele está fazendo. Vamos supor um aluno que escolheu a matriz de exatas, ele tem no itinerário dele robótica, ele tem química aplicada, ele tem redação aplicada a administração, tem por exemplo 8 matérias que são na área de exatas. O aluno que escolheu o técnico, ao invés dele ter esse desdobramento, se ele escolheu agronegócio ele vai ter: de gestão do agronegócio, técnicas de veterinária, vai ter matérias técnicas substituindo isso* (Supervisor, 2024).

Os profissionais que atuam em cargos superiores acabam, muitas vezes, aderindo ao discurso de renovação da educação básica. Isso torna a luta contra as imposições das leis e diretrizes mais dificultosa.

> *Eu só comecei a entender melhor quando eu comecei a trabalhar com esta questão. Por exemplo, todo mundo fala: o PEI é ruim porque tira aula para colocar oficina. Não existe oficina pedagógica no PEI, existem disciplinas, tem a **formação geral básica igualzinha só que ele tem mais aulas de português, matemática, história, geografia, filosofia, sociologia**, mais o itinerário que o aluno escolher e, ou o técnico* (Supervisor, 2024).

Entende-se que a formação desses profissionais os leva a compreender as perdas e os erros que a política contemporânea tem trazido para as escolas. Mas, ainda há uma visão fechada de que se a escola não encontrar a atratividade perderá espaço e alunos. Quando, na realidade, a preocupação deveria estar no processo formativo que esses alunos têm perdido.

> *Por incrível que pareça a gente tem grandes problemas qualitativos, isso é fato, sou pesquisador e não sou louco para ficar defendendo. Mas nós temos grandes problemas qualitativos, eu digo que os itinerários formativos eles têm que deixar de se levar para lá e para cá e não levar para lugar nenhum, precisam ser mais centrados. Itinerário técnico já melhorou um pouquinho, mas ainda há que se fazer um ganho qualitativo muito grande, está muito desestruturado. Mas em contrapartida, perder aula que era o medo de antigamente, se mexia no currículo e tirava sociologia para colocar aula de matemática, tirava sociologia para colocar técnico em alimentação, era uma briga mesmo. De uns 3*

> *anos para cá não, nós tivemos um aumento de hora dos alunos na escola de carga horária, e esse aumento de carga horária, aumentou as matérias da formação geral básica e o itinerário que veio para agregar. O itinerário teórico de aula, humanas ou exatas, ou itinerário de formação técnica. Porque nós perdíamos muito aluno para o Paula Souza, perdemos muitos alunos para o curso técnico, então ao invés de perder o aluno para o Paula Souza, não tem por que eu perder o aluno para o curso técnico se eu posso oferecer dentro do itinerário formativo dentro da escola dele. Então foi essa conclusão que chegaram* (Supervisor, 2024).

Os profissionais da educação são obrigados a representar uma política educacional que não condiz com a realidade das escolas públicas. E os dirigentes têm apenas cobrado o processo na prática, sem ouvir e levar em consideração as temáticas dessas instituições.

> *Os alunos também querem, nem todos, mas a maioria quer fazer vestibular, querem poder fazer, eu tenho aluna que prestou Unesp, eu tenho aluno que prestou USP, tem aluno que fez o Provão Paulista que também cobrou-se coisas que eles não tinham matérias e eles reclamaram muito. Só que a gente fica assim, não posso fazer nada porque não há uma escuta inversa, há uma imposição de uma falsa democracia daquilo que se tem colocado. E que se ouvirem tudo que estou falando eu também sofro consequências. Isso é muito triste porque eles não perguntam para a gente: o que seus alunos precisam? não é porque meu aluno é pobre e de periferia, periférico que ele não tem que ter as mesmas oportunidades. Agora se ele não fizer a parte dele... Mas eu tenho excelentes professores de química, física, mas e aí? O aluno tem que trabalhar outras coisas, sabe? É difícil, é muito triste* (Diretor 1, 2023).

Por outro lado, observou-se que alguns diretores, ao serem questionados sobre a abrangência da organização curricular, viram pontos positivos. A explicação para isso se resume à questão de gerenciamento da escola, uma vez que esse diretor se vê despossuído de um quadro docente desejável, o convênio com a Etec acabou trazendo vantagens para a unidade.

> *Contemplou sim. Aqui na escola foi positiva. Por quê? Devido à proximidade com Cafelândia, trouxe bons profissionais. Mas em outros lugares a gente viu que comprometeu a organização curricular. Mas devido à proximidade, a gente conseguiu bons professores e isso tornou o trabalho mais fácil. Então, foi fácil esse deslocamento de professores para cá. E como é a única do município, então nós conseguimos manter a qualidade. Então, teve os da base comum, que é português e matemática e nesse ponto, eu achei que o Novotec aqui deu certo. O Novotec é uma coisa que fez sucesso para a cidade. Porque, por exemplo, nós não temos professores de química, física, biologia, que é uma fragilidade nossa. Foi onde entrou os profissionais do Novotec. É onde eu acho que deu certo. Porque os de matemática, português ainda nós temos na rede bons* (Diretor 2, 2024).

Analisando sob a ótica do gerencialismo, que é uma abordagem de gestão focada em eficiência, resultados e práticas empresariais, a forma como a escola pública tem sido gerida causa um impacto significativo na gestão democrática escolar, frequentemente criando tensões

entre eficiência administrativa e falta de participação democrática. Dentre outros impactos, o gerencialismo tem priorizado a obtenção de resultados mensuráveis e a eficiência administrativa, levando a uma ênfase exagerada em métricas de desempenho e ocasionando nos padrões de responsabilização. E a responsabilização recai nos professores, que são obrigados a representar as leis que deturpam o processo de ensino-aprendizado em detrimento da eficiência.

Pensando em métricas e desempenhos, alguns diretores analisaram que a REM não contempla as áreas do saber, pois os alunos tiveram dificuldades na realização de provas como o ENEM.

> *Não ela não contempla. Ela é excludente, ela exclui os alunos. Os alunos fizeram o ENEM e aí nós conseguimos dentro da hora do almoço, tem alguns que vão estudar, o professor de química trabalhou um pouco de física. Eles falaram: ainda bem que vocês trabalharam porque caiu tudo que a gente não tem. Então, mudou-se, flexibilizou muito para escola particular que não faz o que temos que fazer, o que nós fazemos, do jeito que a gente faz, ou seja, fazemos de fato o que tem que ser feito, que é a implementação. E ficou um vale das sombras, não temos filosofia, não teve história, não tem artes, não temos geografia, temos 3 aulas de língua portuguesa no 3º ano do ensino médio, com obras literárias* (Diretor 1, 2023).

Há uma disparidade entre os EMs nas escolas públicas, isso levando em consideração uma única escola, que pode ofertar distintos meios de o aluno finalizar a educação básica. A jornada integral é o tempo excessivo que o aluno permanece na escola, mas não gera conhecimento. Ao conceber a educação como um processo instrumental, as modificações advindas com as normativas acabam por desconsiderar os conhecimentos dos profissionais da educação que a vivenciam diariamente.

A realidade de alunos do ensino médio das escolas públicas é um grande desafio para a educação no Brasil. Na última etapa da educação básica muitos se veem obrigados a adentrarem no mercado de trabalho para suprimirem as necessidades materiais de suas famílias. Cabe pontuar, mais uma vez, que o aumento de permanência nas escolas não lhes oferece respaldo.

> *Então, assim, não dá para pensar em um projeto de vida se ele tem uma estrutura social muito ruim. Ele até consegue, ele até tenta, ele até vislumbra, mas a hora que ele o vê, já saiu da rota. Porque, que projeto de vida é esse que eu tenho que só lutar, só lutar? E aí eu chego no ensino médio e me dão matéria que eu não quero ver, que eu não preciso ver, que não vai cair na prova do vestibular. Ou se muda tudo e faz todo mundo ser de fato aquilo, ou quem sempre se destacou de fato socialmente vai continuar. E não é uma visão esquerda, é uma visão humanitária. Não dá para ser desse jeito, eles têm que agir por igual. Tem que ter as mesmas condições. Agora, eu entendo o discurso de cada um. Eles mesmos sabem, eles mesmos falam: não consigo. Mas, é importante o projeto de vida. Uma disciplina importante, porém, tem que ser estendida. Por exemplo agora vem educação financeira, para que? Que financeiro é esse? Nesse universo de financeiro. Eu não tenho*

> *dinheiro para pôr na poupança, eu não tenho como economizar, eu tenho que comer! É financeiro imediato que eles precisam. Mas como que vem essa educação financeira? Como que vem esse preparo? Como que o professor vai ser formado para isso?* (Diretor 1, 2023)

As novas disciplinas – como Eletivas, Projeto de Vida – entrarão na máxima: Se o meio é precário, então é preciso adaptar os sujeitos para isso. Educação Financeira em um sistema que não trabalha a criticidade leva os estudantes a compreenderem que são responsáveis pela desigualdade que os atinge.

> *Eletiva tem muito resultado. As nossas eletivas deram bastante resultados. Só que os professores têm muito trabalho, é uma diversidade de alunos ao mesmo tempo e criando coisas. Então, no início, era muita entrega de lembrancinha, falei: Pode cortar, a gente não precisa entregar lembrancinha. Vamos ver o aluno apresentar, o professor apresentar o que era o aluno. Mas como sempre dentro de um contexto, alguns, às vezes um aluno eu consigo atingir, porque é muito aluno. Mas a gente conseguiu sucesso nas eletivas. Porém, ela não é necessária, ela pode ser substituída por outra coisa. Projeto de vida é importante, sim, só que desde o ensino fundamental. Porque ele chega no 6º ano a gente tem que ensinar para ele. E quem está passando fome, quem está numa situação muito vulnerável, é urgente resolver aquele problema, ele não consegue vislumbrar o que ele tem que fazer daqui um mês, daqui dois meses, daqui três meses, porque o sonho dele é comer, é comprar um tênis. São coisas muito imediatistas, que a mãe já não teve, que o pai já não teve, que é criado com avó, às vezes criado sem ninguém*. (Diretor 1, 2023)

Como pontuado pelo Diretor 1, os novos componentes curriculares, como as Eletivas, deram certo por trazer discussões sobre questões sociais e financeiras para a escola. A realidade dos alunos que compõem as instituições públicas interfere diretamente na aprendizagem. Entretanto, a educação financeira que tanto é proposta por agentes externos e economistas, está muito relacionada à fixação de ideias e ideais neoliberais, ou seja, fazer o sujeito acreditar que deve economizar o mínimo que ganha. Ao não seguir tal instrução, é reconhecida a responsabilização de sua própria miséria.

A REM acentuou a formação fragmentada voltada exclusivamente para o mercado de trabalho. Reverberou a necessidade de uma abordagem mais completa que forme o aluno integralmente, levando em consideração não apenas as habilidades e competências técnicas, mas também a criticidade e formação integral do sujeito para que desenvolvam uma compreensão mais profunda e contextualizada dos problemas. O currículo deve partir da valorização do conhecimento teórico visando promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e não apenas técnico para o trabalho. Isso significa incorporar disciplinas que abordam questões que levam ao pensamento crítico.

Essa abordagem integral para a formação busca formar indivíduos que sejam não apenas profissionais qualificados, mas também cidadãos conscientes, críticos e que possam contribuir positivamente para a sociedade como um todo. Dessa forma, a formação vai além do mero preparo para o mercado de trabalho, visando criar indivíduos completos e preparados para enfrentar os desafios e as demandas do mundo contemporâneo.

A questão de estudar a própria comunidade apresenta-se complexa, uma vez que seus participes já a conhecem, do que necessitam, então, são bases científicas que os possibilitem encontrar meios de melhorarem o meio em que vivem. Por isso, quando a proposição de estudos a partir da vivência dos estudantes é apresentada em políticas formuladas por grupos empresariais, é um determinante para que os sujeitos recebam apenas instruções para permanência nesse meio e sem melhorias de condições.

A solução dos problemas educacionais enfrentados pelo Brasil deveria partir de propostas que tivessem em vista as condições efetivas das estruturas nacionais e regionais, e não naquelas espelhadas em modelos de países que tenham pleno desenvolvimento capitalista. Ao manter a oferta da educação básica nos moldes de países centrais, a cultura no país passa a ser imposta pelos ex-colonizadores por décadas, da maneira que, como afirma Ramos (1995, p. 113),

> Nasceram os países latino-americanos sob o signo da transplantação cultural. Suas instituições não são produto da evolução. Foram para lá transferidas nas suas formas terminais. Em cada nação latino-americana se configura o que, com Spengler, pode ser chamado de pseudomorfose, termo com que se refere aos casos em que uma velha cultura estranha impera sobre um país com tanta força que a cultura jovem, autóctone, não consegue respirar livremente e não logra constituir formas expressivas, puras e peculiares, nem sequer chegar ao pleno desenvolvimento de sua consciência própria.

É possível observar que, apesar de o país obter uma diversidade cultural, os sujeitos partícipes não a reconhecem como cultura, e isso deve-se, em parte, à formação que recebem nas instituições de ensino. O culto às tradições dos países desenvolvidos acaba por deformar a cultura local. Além disso, ao adotar modelos educacionais de outros países, o Estado brasileiro acaba por desconsiderar professores, pesquisadores e movimentos sociais que apontam os caminhos que poderiam ser montados para a formação do sistema educacional brasileiro.

Muito embora os textos das normativas expressem conceitos elevados para descreverem o esperado para a formação, tais procedimentos e metodologias implicam apenas substituir conteúdos que estão no cotidiano do mundo contemporâneo. O entendimento do mundo e as subjetividades foram tiradas do contexto escolar com o falseamento do protagonismo juvenil.

Uma vez que a REM propaga a formação integral dos sujeitos, as habilidades e competências dirigidas a atingir determinada formação somente para qualificação de mão de obra que perpetua a exploração de uma classe social, diverge da definição de formação humana integral.

> Se definirmos a formação humana integral como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana. Vale dizer, uma forma de sociedade na qual todos os indivíduos possam ter garantido esse acesso. Porém, uma tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir aquele acesso (Tonet, 2006, p. 15).

Contudo, o currículo atual parece impor diversos componentes que trabalham apenas a pobreza da população e não a compreensão de que essa pobreza é inerente ao sistema de organização da sociedade, não há a garantia ao acesso e o direito ao saber dos conhecimentos mais elaborados.

> Reconhecido o direito a se saber, se impõe uma pergunta: Que currículos reelaborar para garantir a esses Outros jovens-adultos o direito a saber de si no mundo? Coletivos docentes preparam suas aulas pensando em como cada conhecimento de que são profissionais poderá contribuir no aprofundamento dessas questões. Todo conhecimento de cada área foi produzido na tentativa de compreensão das grandes questões que os seres humanos se colocaram no trabalho, na sobrevivência, nas relações com a natureza, com as doenças e no viver-conviver na sociedade. As experiências humanas mais dramáticas estiveram sempre na raiz da produção do conhecimento. O reconhecimento da necessidade de entender essas experiências leva os seres humanos à procura do entendimento de ser no mundo (Arroyo, 2014, p. 159).

Entende-se a necessidade do reconhecimento das experiências vividas por professores e alunos como a centralidade do ensino crítico. “Entender-se nessas relações políticas e nesses padrões como sem-trabalho, sem-escola, sem-universidade, sem-renda, sem-moradia, sem-terra” (Arroyo, 2014, p. 161). A partir do autoconhecimento e do reconhecimento de que pertence a uma determinada classe social, que o saber docente age para fazer seus alunos conhecerem as relações econômicas, políticas e sociais. Compreendem, assim, o direito ao conhecimento e que a falta dele acarreta uma relação de poder em que ficam em desvantagens no trabalho, no direito à terra, à moradia, à saúde e educação.

Como corroboram Ball, Maguire e Braun (2021), para que ocorra a prática é preciso uma política que crie a ordem, uma maneira em que os diversos atores interagem e compartilham os significados e símbolos do texto político. Entretanto, “as políticas são formações discursivas; elas são conjuntos de textos, eventos e práticas” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 185), que reverberam nos processos sociais, na produção do aluno e na construção do

professor. Analisar os discursos dos atores de política ajuda a entender a prática das políticas contemporâneas:

> Assim, em discursos educacionais, a necessidade de gerenciar o comportamento, para promover a aprendizagem efetiva, para elevar os padrões, contribui para o que ele chama de uma espécie de texto bom e uniforme, uma versão de um sentido soberano, comum (Foucault, 1986, p.118). em outras palavras, formações discursivas são grandes Ds e são compostas de conjuntos de discursos contribuintes (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 186).

As políticas podem ser entendidas como representação de conhecimento e poder, elas dão sentido ao cotidiano escolar direcionando o comportamento e a aprendizagem dos atores envolvidos. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2021), os discursos são a base de influência e ação, funcionam na prática e na interação dos discursos existentes, formando o que Foucault chamou de "pluralidade emaranhada". Ou seja, os atores de políticas constroem os discursos, pautados na política, para darem sentido à prática. Mas, o emaranhado de ideias dos diferentes atores, em alguns momentos, como no caso da construção da prática da REM, pode levar a pontos divergentes nas instituições e na própria prática educacional.

5.6 QUADRO DOCENTE E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO V IFTP VOLÁTIL

A história da educação é fundamental para que os docentes reconheçam a própria trajetória. Como apontado por Arroyo (2013, p. 23): "não seremos de todo infelizes se pudermos contar a nós mesmos a nossa história. Se nos for garantido o direito ao conhecimento de nós mesmos como profissionais". O reconhecimento como participe do processo educacional é um direito dos docentes, mas a formulação dos currículos tem sido imposta nas escolas fazendo os professores perderem o domínio de seu trabalho e junto a sua identidade e história.

> Nos currículos de formação e de educação básica nos tem sido garantido esse direito a conhecer a nossa própria história? Não será essa uma disputa no território do currículo? Que histórias e quantos aprendizados nessas histórias temos a nos contar? Avançamos em autoimagens positivas profissionais? Em que momento estamos? (Arroyo, 2013, p. 23).

Como analisado por Gracindo (1994), a história da educação brasileira é um emaranhado de fracassos que culminaram na precariedade do ensino público. Esses fracassos têm contribuído para a formação de sujeitos que foram segregados no sistema capitalista, sem

acesso à cultura, com segregação social e econômica. A educação pública tem exercido um papel de convencimento de que a divisão desigual da sociedade é justa, e cabe à classe trabalhadora contentar-se com trabalhos exaustivos, mal remunerados sem direitos. Assim, os problemas educacionais são mais políticos e não necessariamente pedagógicos.

De acordo com Mancebo (2013), as políticas educacionais têm um impacto significativo na formação do professor. A autora destaca alguns pontos principais sobre esse impacto: as políticas educacionais frequentemente levam à precarização das condições de trabalho dos professores. Isso inclui baixos salários, sobrecarga de trabalho, e falta de recursos adequados, o que afeta negativamente a qualidade da educação e a motivação dos docentes.

Ainda, como analisado por Mancebo (2013), as políticas educacionais podem restringir a autonomia dos professores, impondo currículos rígidos e avaliações padronizadas. Isso limita a capacidade dos docentes de adaptar o ensino às necessidades específicas de seus alunos e de inovar pedagogicamente. As políticas educacionais não consideram adequadamente as necessidades e realidades dos professores, levando a uma formação e prática docente que muitas vezes estão desconectadas das demandas do cotidiano escolar e das necessidades dos estudantes.

Ninguém nega que a boa formação dos professores eleva a qualidade do ensino, entretanto, o ataque ao trabalho docente e aos professores tem sido o ponto de partida para a desqualificação da escola pública e da educação como um todo. Como analisado anteriormente por Gracindo (1994, p. 294): “Essa desvalorização está a serviço de uma postura que visa desacreditar a educação, de um modo geral, e a popular, de modo específico, visto que para a classe hegemônica ela apresenta-se como uma possível auxiliar na construção contra hegemônica”. Manter os professores desacreditados de suas próprias capacidades educativas tem sido eficaz na elaboração das últimas políticas educacionais.

Contudo, as condições de trabalho dos professores no V Itinerário de Formação Técnica e Profissional se tornaram mais desafiadoras por causa das várias adaptações e sobrecargas. Alguns dos principais aspectos incluem a adaptação do conteúdo, assim, os professores tiveram que reformular e adaptar o conteúdo para atender às novas diretrizes e necessidades do itinerário formativo. Isso geralmente envolveu decifrar os novos materiais didáticos, planejamentos e estratégias pedagógicas pelo governo e sistemas de ensino para que os alunos atinjam os objetivos educacionais propostos: *“Há uma sobrecarga de conteúdos e informações que não possibilitam um desempenho eficiente e eficaz, dificultando até mesmo as aulas de conhecimento específico”* (Professor 5, 2023).

Houve sobrecarga para os professores adequarem-se aos novos conteúdos, como bem enfatizado pelo professor, ocorreu a sobrecarga de conteúdos e informações que impossibilitaram e dificultaram, até mesmo, as aulas de conhecimento específico.

Para acompanhar as mudanças, muitos professores tiveram um fator adicional de pressão, exigindo dedicação e tempo extra, pois passaram a ministrar conteúdos que não correspondem à sua formação inicial, por exemplo, um professor formado em História que teve a quantidade de aulas reduzidas na 3ª série do EM, passou a lecionar Projeto de Vida. Além disso, os sistemas de ensino não têm proporcionado formação adequada para que os docentes possam se atualizar em relação às novas disciplinas: *"Há uma sobrecarga pelo fato de não termos uma formação adequada"* (Professor 3, 3023). Para Mancebo (2013), as políticas de formação continuada são, muitas vezes, insuficientes e desarticuladas das reais necessidades dos professores. Ainda, a formação oferecida frequentemente não está alinhada com a prática docente cotidiana, resultando em um distanciamento entre teoria e prática.

A REM tem impactado a saúde mental em razão da sobrecarga de trabalho e da pressão para adaptar-se rapidamente às novas exigências. O estresse, a ansiedade e o cansaço são frequentemente mencionados como consequências dessa realidade. Para a maioria dos docentes, as condições de trabalho estão: *"Estressantes, pois temos que nos adaptar com os conteúdos da base comum e dos itinerários"* (Professor 1, 2023). Esses fatores juntos mostram um cenário de dificuldades, que demandaram esforços significativos por parte dos professores para a oferta do IFTP.

Quanto à resistência dos professores em relação às modificações, os diretores explicam:

> *As modificações, elas chegam de forma imposta, não há muito diálogo, sabe? Há um falso diálogo, diz-se que tem diálogo, mas não tem. Às vezes até uma ata vem semipronta, você tem que colocar isso, tem que colocar aquilo e a gente obedece. Manda quem pode, obedece quem tem juízo. Só que os professores não reclamam porque eles precisam trabalhar, eles sabem que o PEI avalia de um jeito diferente, então eles dão conta. Mas, foi muito difícil a implantação do novo ensino médio, ela foi muito dolorosa para todo mundo* (Diretor 1, 2023).

O docente tem sua identidade formada a partir de sua prática, é um ciclo vivenciado em sala de aula, onde ao mesmo tempo que forma um cidadão, ele é formado também. De acordo com Arroyo (2013), o professor leciona e é lecionado dentro de sua disciplina e marca sua identidade dentro do fazer educacional.

> Depoimentos de professores(as) que mostram que as tensões de identidade profissional estão acontecendo em tantas salas de aula. Esta é a grande mudança ou diferença em como nos vemos e nos identificamos como profissionais. Toda mudança de identidade profissional afeta nossas identidades pessoais e termina afetando a função da docência, da escola, das didáticas e dos currículos. Nosso foco é a disciplina, o que ensinamos e como este será o referente de nossa identidade. Mas se os alunos nos exigem pensar, dar conta de sua educação, somos obrigados aprender o que nem sempre aprendemos nos cursos de formação, de licenciatura ou de pedagogia – a sermos educadores(as) (Arroyo, 2013, p. 24).

Outro ponto problemático que a normativa traz é a contratação do profissional com notório saber. Embora algumas escolas tenham números baixos de alunos na última etapa da educação básica, isso não significa que as políticas públicas sejam justificadas para que ocorra contratos de poucos professores nesses locais. Os professores participantes da pesquisa estão informados sobre o notório saber, mas, dificilmente conseguem compreender que profissionais formados em cursos técnicos e que passam a dar aulas no ensino médio, são profissionais de notório saber. Nenhum dos participantes respondeu que trabalha como profissional de notório saber.

> *O notório saber é válido, o conhecimento em determinada área e domínio do assunto em questão (por vezes prático) é plausível e inquestionável, porém para a atuação com professor há a necessidade de uma experiencia didática pedagógica, ou seja, habilidade de transmissão de conhecimentos, mediação e formação integral do cidadão. Não atuo, conheço* (Professor 8, 2023).
>
> *Alguém que entende sobre o que faz. Sim, diversos profissionais* (Professor 15, 2024).

Em relação ao quadro docente, um diretor entrevistado afirmou que está insuficiente, sobretudo se levar em consideração a complexidade que a REM trouxe com o V IFTP. A profissionalização no nível médio tem exigido maior atenção na reformulação, pois as escolas públicas não possuem professores com habilidades para ministrar as aulas dos cursos técnicos.

> *Não temos profissionais suficiente, não para atender o itinerário profissionalizante, a grade dele é atendida com bacharelado e tecnólogos. Que são enviados à escola por meio da DE. Profissionais que não têm habilitação como estou te falando, então se você não tem a base que é o habilitado, como você vai dar qualidade para aquela proposta. Então o erro está aí, eles querem colocar uma proposta que não tenha base que é professor. Aí está o erro. Agora se tivesse investimento, que é o salário. Só que também por outro lado eu vejo que não está parado, estou tentando* (Diretor 2, 2023).

Outro diretor apresentou maior preocupação com a formação e habilitação dos professores que compunham a FGB. Em sua visão, as formações em formato EaD têm refletido de forma negativa nas avaliações como IDESP.

> *Sim, principalmente aqui na nossa região, a nossa região ela é muito sofrida. Eu tive a minha formação na FAL. Quantos anos faz que fechou a FAL? E nosso índice foi um dos mais fracos que teve, a do IDESP alguns anos atrás no ensino médio. Eu por exemplo, eu tive a chance de me efetivar como diretora lá em Diadema, olha só, me efetivei lá em Diadema. O nosso índice de ensino médio aqui em Lins, é 1,75, 2. Eu cheguei em Diadema, é 3,25. Só que lá a formação dos professores é Unesp. Eles têm uma faculdade acadêmica de professores e aqui a maioria é bacharelado, não tem a formação. Porque essa FAL fechou faz tempo, então a política pública da nossa região está muito pobre. Então, assim, por exemplo, eu não sei Marília, Marília acho que tem Unesp, tem alguma formação de matemática e de física. Hoje é muita EaD, nossa senhora, nada contra a EaD, mas olha essa atribuição, nossa escola abriu muito contrato, eu mesma na nossa atribuição assinei 18 contratos, foi a primeira vez que assinei muito contrato novo. O que eu assinei de diploma de EaD, eu nunca vi isso, eu nunca vi isso, foi a primeira vez que eu vi uma quantidade exorbitante (nada contra a EaD) só que como que nós vamos ter, por exemplo, uma reestruturação, uma organização? A qualidade vai cair cada vez mais. Então isso está comprometendo, é necessário? É, porque o mundo mudou. Só que a base e eu vejo na nossa região, muito trágico* (Diretor 3, 2024).

O Programa de Ensino Integral (PEI), de acordo com um dos diretores, proporcionou-lhe um quadro docente adequado para a FGB, mas alertou para o fato de que o sistema de ensino estava com proposta para reduzir o número de professores. Além disso, o Diretor 1 afirmou que houve diminuição no tempo que os professores tinham para preparação de documentos e de aulas.

> *É, não tenho por que PEI, mas é se eu não fosse enrolado, eu falo assim todo dia, graças a Deus eu sou PEI. Porque eu tenho um professor que trabalha 40 horas semanal, mas por exemplo, PEI, ano que vem, eu perco 2 professores. Eles diminuíram o número de professores. Então, todo aquele espaço que o professor tinha para fazer a documentação, para montar aula, está se perdendo. porque hoje ele já tem 28/30 aulas, eles vão ficar com 33 ou até 36 aulas, numa carga de 40 horas semanais. Ele não consegue fazer mais nada, eles só conseguem dar aula e preparar as aulas* (Diretor 1, 2023).

As duas questões juntas – notório saber e falta de infraestrutura – podem desembocar em um cenário pior que o previsto. Se para professores licenciados, com um percurso de didática mais complexo, sente-se prisioneiros de manuais, pode-se ter, a partir da contratação de bacharéis e técnicos, um percurso formativo deteriorado. Na rede estadual paulista, a contratação de profissionais com bacharelado e cursos técnicos tem aumentado para atender às demandas do V IFTP.

> *O professor já está conseguindo se situar mais. Então eu penso que a mudança ela é necessária, ela está acontecendo e nós estamos nesse balaio de gato. Só que assim: Socorro! Precisa do investimento para ter a formação, por que nós vamos, está tendo uma reforma no sentido do técnico. Eles estão tentando, mas o técnico, só que o Brasil vai ficar mais pobre. Porque quando a gente investe muito no técnico, no curso técnico, não fica muito científico, e aí nós ficamos mais (eu não sei falar isso na história), mas a gente fica muito mais empregado do que patrão. Porque no curso técnico não se investe muito em ciência. Mas tem que melhorar sim porque está muito ruim a nossa educação. Porque a formação está muito ruim visto que eu assinei 18 contratos com um histórico EaD, e eu estou preocupada* (Diretor 5, 2024).

Além disso, o interesse na carreira docente para educação básica tem diminuído drasticamente ao mesmo tempo que a oferta por cursos no formato EaD tem aumentado. Sobre a diminuição da procura por licenciaturas, deve-se ao fato de haver desvalorização dos professores – tanto em relação à remuneração, quanto à visão de que a sociedade conservadora tem posto: que professores são doutrinadores. Pode-se somar, ainda, as constantes alegações dos organismos internacionais de vincularem os rankings mundiais onde o Brasil ocupa sempre as piores posições, isso afeta os professores, já que são apontados como os responsáveis pelas notas baixas. Percebe-se que não há culpabilização das políticas nesses casos, da falta de recursos, mas em momentos que os *rankings* apontam a piora da educação brasileira, são os professores e alunos que têm sofrido a responsabilização pelo fracasso escolar.

Ao analisar a política educacional deve-se adotar a postura crítica, pois dela são extraídas as formações dos sujeitos que fazem parte do processo educativo. Os atores políticos receptores, tanto alunos como os docentes sofrem uma descaracterização de suas funções. A REM, como política pública para a educação, fez o contrário do que é esperado, ao invés de melhorias, tem colocado nas escolas dificuldades e mostra-se inexequível, pois, aparentemente, foi formulada para acontecer em escolas que possuem ao menos infraestrutura adequada.

> Assim, precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar com essas novas formas de política. Precisamos de uma linguagem não linear e que não atribua à política mais racionalidade do que ela merece. As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos) sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais (Ball, 2011, p. 72).

Importante ressaltar que as disciplinas que compunham o currículo perderam espaço nas chamadas áreas de conhecimento. Com a ideia de aproximar os estudantes de um novo modelo de educação, escondem que os conceitos criados ao longo da história da educação passam a ser denominados por expressões populares. Isso configura como algo contrário ao

papel da escola: de transmitir os conhecimentos sistematizados, acumulados. Em vez de avançar no fortalecimento do campo educacional, tem-se uma grade curricular rasa.

> A Lei 13.415 flexibiliza, ainda, aos sistemas de ensino a responsabilidade sobre quantas e quais áreas do conhecimento e conteúdos escolares serão oferecidas aos alunos. Os únicos conhecimentos obrigatórios para todas as escolas, segundo o parágrafo 3º do artigo 3º, são língua portuguesa e matemática, nos três anos do Ensino Médio, e, em algum momento do curso, segundo o parágrafo 4º do mesmo artigo, língua inglesa. Subentende-se que outras áreas de conhecimento serão oferecidas, ou não, segundo definição dos sistemas de ensino (Hernandes, 2019, p. 5).

Os professores e diretores não receberam formação sobre as modificações que a REM traria para suas unidades escolares. Os atores de política receptores – diretores – pontuam que não houve diálogo sobre as reais necessidades das escolas e as escolas têm feito o máximo para que os alunos não percam com o mínimo que foi imposto. Portanto, as normativas estabelecidas após 2017 têm se mostrado antidemocráticas desde a elaboração de seus textos com pouca, ou nenhuma, participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar. Ponto esclarecido na fala de diretores das escolas públicas que receberam o IF profissionalizante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou analisar o contexto da prática do Itinerário de Formação Técnica e Profissional nas escolas públicas da Diretoria de Ensino Região de Lins (SP). A ideia era buscar elementos que respondessem ao questionamento de como se desenvolveu a oferta do IFTP no âmbito da Região de Lins (SP), analisando quais as dificuldades, as potencialidades e os desafios das escolas no contexto da prática. Embora a região seja pequena, serviu de amostra para compreender como o poder público tem elaborado as políticas sem levar em consideração as reais necessidades das escolas. Na sociedade contemporânea, geralmente, a educação está muitas vezes vinculada e sendo sinônimo de instrução e treinamento, e a formação dos sujeitos tem sido interligada diretamente ao mercado de trabalho.

As diferentes concepções de educação acabaram gerando conflitos entre os atores de política, como os grupos e setores sociais que defendem diferentes interesses. Por exemplo, o movimento empresarial TPE defende a inserção de conteúdos técnicos no currículo, ao passo que professores e pesquisadores defendem uma formação mais humanística e crítica. Além disso, as disputas pelo currículo do ensino médio também revelaram as relações de poder entre diferentes grupos sociais. Em nossa sociedade, marcada por desigualdades socioeconômicas, a definição do que será ensinado aos estudantes da classe trabalhadora reflete a posição das elites. Os atores de política receptores foram os que sofreram o maior impacto da REM, que teve em sua origem a ideia de trazer melhorias (neoliberais) para a última etapa da educação básica.

Ao longo da história da Educação Profissional Técnica, houve mudanças significativas em sua estrutura e organização. A qualidade do ensino profissionalizante refere-se apenas aos estudantes adquirirem as habilidades necessárias para determinadas atividades, por isso as escolas têm sofrido para alinhar a educação com as demandas do mercado de trabalho, ou seja, para que os conteúdos e as metodologias se aproximem da realidade do mercado. Dessa forma, a EPT desempenhou um papel fundamental na fragmentação da formação de indivíduos para atender às demandas mercadológicas. Por décadas, a educação profissionalizante é vista apenas como uma alternativa para aqueles que não têm acesso ao ensino superior.

A oferta da educação profissionalizante não ocorreu em um processo linear. As políticas curriculares para o ensino médio têm sido objeto de disputas e reformulações desde a LDBEN de 1996. Há três momentos que evidenciam esse cenário de disputas em torno dos sentidos e das finalidades da última etapa da educação básica: as proposições das DCNEM de 1998, as proposições das atuais DCNEM de 2011/2012 e as proposições de mudanças na

LDBEN, que constam do Projeto de Lei nº 6.894/2013, em tramitação na Câmara dos Deputados. Além disso, os diversos atores, dos poderes Executivo e Legislativo têm dado vozes às propostas protagonizadas pelo empresariado nacional, que têm aventado projetos de reformulação do currículo do ensino médio.

Entretanto, para a compreender o arcabouço legal e normativo atinente à REM e oferta do IFTP, foi necessário analisar o contexto histórico que fez emergir as reformas para a educação básica. As reformas educacionais que seguiram pós-golpe de 2016, como a Lei nº 13.415/2017, acabaram por se tornar uma política controversa imposta pelo governo, e trouxeram, na realidade, um retrocesso para a construção de um sistema educacional. A contrarreforma, em geral, traz significativo recuo, pois persiste em manter nas escolas públicas a formação mínima e tecnicista, formando a classe trabalhadora para ingressar no mercado de trabalho, privada de conhecimento mais amplo, crítico e emancipador. A Lei nº 13.415/2017 trouxe as diversas modificações para as escolas públicas, dentre elas: o aumento da carga horária, a organização curricular por áreas do conhecimento e os Itinerários Formativos – dentre eles, o IFTP.

Vale ressaltar que a conjuntura política foi determinante para que ocorresse apressadamente uma reformulação na educação básica. Assim, no ano de 2014, a presidente Dilma Rousseff ganhou as eleições em um cenário político acirrado entre partidos de direita e as defesas de um Estado mínimo e os partidos de esquerda, com defesa de causas sociais. Apesar de vencer nas urnas, Dilma Rousseff (2015-2016) não conseguiu dar prosseguimento aos programas assistencialistas, pois eram muito questionados pela extrema direita que os via como excesso de gastos.

A BNCC foi homologada em dezembro de 2017 pelo CNE e definida como um documento normativo que determina o que todos os estudantes devem aprender na educação básica brasileira, ou seja, apresenta as competências específicas para cada etapa e modalidade de ensino, que devem ser desenvolvidas pelos estudantes em todas as escolas do país. O processo de elaboração da BNCC contou com a participação específica de setores empresariais da educação. No entanto, é importante observar que a participação de empresários da educação foi para defender seus interesses mercadológicos, que se colocaram como representantes de organizações da sociedade civil, falseando o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da educação pública. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica foram articuladas para somatizarem a Lei nº 13.415/2017 e completar, em nível federativo, os novos direcionamentos educacionais do país. A BNCC definiu as habilidades e competências para a formação geral

básica e é importante ressaltar que estão em consonância às demandas de mercado, de modo que há uma intencionalidade em formar as subjetividades flexíveis que se relacionam, produzam e consumam em uma sociedade que tem como base movimentar o mercado e que, portanto, determinam a formação de um sujeito adaptado a um meio precário.

Como discutido na pesquisa, ao levantar quais as condições concretas (físicas e humanas) no contexto da prática do itinerário formativo profissional nos municípios jurisdicionados à Diretoria de Ensino Região de Lins (SP), pode-se compreender que desde 2020, o sistema de ensino do estado de São Paulo está em constantes modificações e acaba por ofertar cursos com base na infraestrutura das escolas, assim, cursos profissionalizantes que demandam laboratórios mais equipados têm sido menos ofertado. Ao passo que os cursos profissionalizantes que dependem de material didático e de laboratório de informática que as escolas possuem, são os mais escolhidos pela Seduc/SP. Além disso, ficaram evidentes as convergências entre o que ocorre na prática com os diretores e professores e o que os dirigentes e secretários têm percebido. Professores alegam uma diminuição nos conteúdos e nas disciplinas, ao passo que os dirigentes argumentam que, com o PEI e a inclusão dos IFTPs, a formação aumentou.

As escolas públicas enfrentam desafios significativos, como a falta de recursos financeiros, materiais e de espaços adequados para a implementação de cursos técnicos. Cursos técnicos, como os de eletrônica, informática, mecânica ou enfermagem, exigem laboratórios e equipamentos especializados. Muitas escolas não possuem esses recursos. Em algumas escolas, a infraestrutura física (salas de aula adequadas, acesso à internet, entre outros) são insuficientes para suportar a demanda de cursos técnicos. Ainda há muito a ser feito para garantir que todos os alunos tenham acesso a cursos técnicos de qualidade e com a infraestrutura necessária.

Referente a carga horaria, no IFTP as disciplinas mais tradicionais, justamente as que tratam com mais rigor os processos históricos e assim, ampliam a capacidade questionadora dos alunos, tiveram uma redução drástica em detrimento de novos campos que pouco agregam a formação humana. Houve um esvaziamento do conteúdo naquilo que ele traz de científico, de cultural, de artístico e de político. E, em contrapartida, estão treinando os alunos para campos como o empreendedorismo. Há disciplinas que são fundamentais no desenvolvimento de uma educação completa e integral, preparando os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade. Cada área contribui de maneira única para o pensamento crítico, a compreensão do mundo.

Com a diminuição dos conteúdos básicos, os professores estão se adaptando a nova realidade das escolas públicas. Percebe-se nas respostas dos professores e diretores o

descontentamento generalizado com o direcionamento fracassado que a educação brasileira tem tomado. Além de introduzirem nas escolas uma pseudoprofissionalização, não houve formação para os docentes. A qualificação dos professores para ministrar cursos técnicos também aumentam a limitação das escolas públicas, já que nem sempre há formação específica nas áreas técnicas para os educadores.

A queda na qualidade do ensino, com métodos pedagógicos desatualizados, falta de capacitação de professores, infraestrutura inadequada nas escolas e a escassez de materiais didáticos, é um sintoma claro de crise. A falta de investimentos em escolas, com salas de aula superlotadas, instalações inadequadas (como banheiros precários, falta de acessibilidade, materiais pedagógicos escassos) e carência de recursos tecnológicos, compromete o ambiente educacional e limita o aprendizado efetivo. A crise na educação também está relacionada à desvalorização dos profissionais da educação, com baixos salários, falta de condições de trabalho adequadas, e escassez de programas de formação continuada.

As políticas educacionais neoliberais têm implicações para os professores, a escola e os alunos, no Brasil, pois determinam posições e significados para o ensino, dentro do escopo de uma formação ideológica que funciona com base na necessidade de uma educação entendida como desenvolvimento de capacidades para o mercado de trabalho. Além disso, as políticas educacionais neoliberais reduzem cada vez mais as escolhas da comunidade escolar, o que pode limitar a autonomia dos professores e alunos.

Perde-se o direito do aluno em relação à educação formulada com base no conhecimento sistematizado, na ciência e o direito a uma educação de qualidade, capaz de proporcionar o desenvolvimento pleno do sujeito. Isso porque a ciência e o conhecimento sistematizado são considerados como base para a construção de uma educação crítica e reflexiva, capaz de fornecer ferramentas para problematizar questões sociais, políticas e culturais a partir de um olhar fundamentado em dados empíricos, em teorias e em métodos. É direito do aluno ter acesso a uma educação que leve em consideração as descobertas e teorias científicas mais recentes, e que lhe proporcione uma visão ampla do mundo e dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Além disso, a educação formulada com base no conhecimento sistematizado, na ciência, deve ser capaz de desenvolver no aluno habilidades para a pesquisa, a análise crítica, a avaliação e a argumentação fundamentada em fatos e dados. Em suma, o direito do aluno em relação à educação formulada com base no conhecimento sistematizado, na ciência é o direito a uma educação de qualidade, capaz de formar cidadãos críticos, reflexivos e capazes de lidar com as diversas questões que se apresentam na sociedade de forma fundamentada e consciente.

A REM trouxe mudanças significativas para a oferta da educação básica no Brasil. Em relação à garantia dos conhecimentos sistematizados, na ciência, o que ela propõe é uma flexibilização curricular, permitindo que a carga horária seja distribuída de acordo com as prioridades e os interesses do mercado. Impede que conteúdos fundamentais e conhecimentos sistematizados sejam oferecidos aos estudantes, a flexibilização curricular pode dar margem a uma menor oferta de conteúdos de ciências e humanidades, em detrimento de disciplinas técnicas ou profissionalizantes.

Outra falácia diz respeito à BNCC (2018) tornar-se uma referência para escolas públicas e particulares, sabe-se que a construção do sistema de ensino no país é dual, de fato, o que ocorre é um sistema de ensino que instrui seus alunos aos exames de vestibulares das universidades públicas que apresentam melhor qualidade em comparação às IES privadas, e outro sistema de ensino que proporciona um mínimo de conhecimento, esse ofertado à classe trabalhadora. Ao contrário do exposto de que a normativa "está promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais" (Brasil, 2028, p.5), na realidade, está aprofundando o dualismo educacional.

Os Itinerários Formativos, por sua vez, correspondem às formas de organização dos componentes curriculares que compõem a formação geral e/ou técnica no Ensino Médio, que podem combinar a formação geral, a técnica e a profissionalizante. Referente à carga horária dos itinerários formativos, os reformadores exaltam a (falaciosa) escolha por parte do alunado em uma ou duas áreas do conhecimento da formação geral, dentro do que estará estabelecido nas escolas. As instituições escolheram quais serão ofertados na unidade, logo: o aluno será induzido a optar por uma formação que a escola ofertará. Por isso, a "livre escolha" do aluno está mais associada à culpabilização dos sujeitos que não conseguem adentrar ao mercado de trabalho ao receberem uma formação precária. A contrarreforma do EM contempla o formato de ensino voltado para as habilidades e competências que o mercado necessita, por exemplo, o empreendedorismo mais geral e com capacidade de absorver novos processos.

A atenção é voltada ao aluno em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, e não mais no ensino e no professor. O objetivo de formar sujeitos flexíveis ao capitalismo é mascarado por palavras que levam a acreditar na educação como fonte de autonomia e liberdade. A escola, então, deve oferecer condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades e habilidades, já que o mercado exigirá isso, estando capazes de responder aos processos e ritmos a que forem submetidos, e isso envolve o aprender a aprender.

A educação segue, ainda, um estilo dual, no qual é dividida: escola da massa, que ensina o básico dos conteúdos para formar o indivíduo competente e habilidoso; e a escola da elite, em que se aplica um acervo cultural rico, intelectual, formando pensadores, líderes. Pode-se dizer que ambos os ensinos são de qualidade, pois cada uma atende à demanda de seu público.

Uma das principais lutas do campo educacional, a gestão democrática com participação coletiva foi perdida no contexto da prática. Não houve criação de espaços e mecanismos que permitam a contribuição de todos, como conselhos escolares, assembleias e reuniões participativas. Uma reforma exige que todas as ações e decisões da administração escolar sejam transparentes e que todos tenham poder de decisão. Isso significa que a comunidade escolar deve ter acesso às informações sobre recursos, planejamento e execução de políticas, permitindo uma prestação de contas constante. Além disso, a autonomia das escolas deveria ser pautada em decisões que atendam às suas necessidades específicas da comunidade em que está inserida. E, a autonomia da instituição inclui também a autonomia pedagógica, administrativa e financeira, respeitando as particularidades do contexto escolar.

Entretanto, aprender a aprender foi, então, unificando todo processo histórico, a capacidade de se encaixar nas grandes e frequentes mudanças provocadas pela globalização, moldando um sujeito criativo, ágil que saiba resolver problemas. Nos últimos tempos, a educação vem passando por crises e contradições, buscando atender às necessidades do setor produtivo, mas sendo desresponsabilizada do Estado. Expõe uma ideologia de formação de sujeitos autônomos, mas quer, na verdade, operários, e em momento algum cita formar um sujeito crítico, distante da alienação do sistema. Contradições essas que acabam tornando a educação democrática um mito.

Por fim, buscou-se problematizar quais são as principais implicações do IFTP no contexto da prática, então, foi demonstrado ser relativo à pseudoprofissionalização. São diversas formas de obtenção de diplomas sem aquisição dos conhecimentos mais elaborados e científicos. Além disso, os percalços do IFTP têm se apresentado como uma contenção de parte dos alunos da classe trabalhadora para que não ingressem no ensino superior. A falta de professores tem levado à contratação do profissional de notório saber, desembocando numa desregulamentação do trabalho docente.

A Reforma do Ensino Médio brasileiro de 2017 se relaciona com a formação ideológica neoliberal, por meio do controle que se materializa na reforma, na relação com a BNCC, na falta de evidência da igualdade e da justiça social, na falta de evidência do “todos podem e escolhem o que querem”. A reforma do ensino médio é vista como uma empreitada

intersubjetiva que valoriza o controle em detrimento da educação, o que é contrário aos princípios da formação crítica e emancipatória.

A ampliação da carga horária também impacta as vidas dos estudantes fora da escola. Em contextos mais vulneráveis, em que os alunos precisam trabalhar para ajudar no sustento da família, o aumento da carga horária escolar pode ser um desafio. Isso pode levar ao abandono escolar ou ao desinteresse pelos estudos, o que é contraproducente para os objetivos educacionais propostos.

A organização curricular de 3.150 horas proposta para o Ensino Médio em São Paulo apresenta aspectos preocupantes, especialmente no que tange à flexibilização e à adaptação às demandas contemporâneas. Embora sua efetividade dependa de uma série de condições que precisam ser asseguradas, como a infraestrutura adequada, a formação docente, e a equidade no acesso a todos os itinerários formativos. Sem essas garantias, há o risco de que a ampliação da carga horária possa resultar em uma perpetuação ou até acentuação de desigualdades já existentes no sistema de ensino.

Estamos em um momento histórico de acirramento entre a apropriação privada dos meios de produção e a falta de postos de trabalho. Isso gera a contradição no sentido de que há uma necessidade em quadros de funcionários para os postos de trabalho, que hoje necessitam de qualificação específica para atender aos avanços tecnológicos, ao mesmo tempo que a formação desses trabalhadores, dentro de uma educação crítica, poderia causar mudanças nas relações da sociedade regida pelo capital.

Ao encontro do estudo de Duarte (2001), a produção e a reprodução exigem o desenvolvimento intelectual dos sujeitos que participam do processo produtivo. No entanto, a tecnologia e automação diminuem o número de trabalhadores necessários nesse processo e isso gera muitos desempregados. O trabalhador que possui uma formação intelectual sofrerá com a exploração, entretanto, sua formação não dará as análises necessárias para que ele possa questionar o padrão explorador da classe dominante. A massa de desempregados também é útil para a chantagem do desemprego. Assim, a educação e a formação recebidas pelos sujeitos terão a medida necessária para que eles participem do processo produtivo tecnológico, dotados de um nível intelectual limitado ao próprio processo de reprodução da força de trabalho (Duarte, 2001). A formação qualificada tornou-se, há tempos, almejada pela classe trabalhadora, pois transmite a ideia de superação de sua condição: “estudar para ser alguém na vida”. O lema é difundido constantemente como forma de inculcar na consciência dos indivíduos a aceitação de cursos rasos, ofertados sem qualidade nas instituições públicas.

Está implícito nas propagandas relacionadas à oferta da educação, ou mesmo na difusão que fazem sobre a necessidade de melhoramento nos *rankings* educacionais mundiais, a questão do controle da classe dominante sobre o quanto de conhecimento a classe trabalhadora deve ter acesso. Como corrobora Duarte (2001), para a classe dominante é válido manter os trabalhadores sem a consciência crítica de sua condição de explorado, isso ajuda na manipulação ideológica. Entretanto, a classe trabalhadora deve dispor de ferramentas intelectuais mínimas para o processo de produção. Como afirmava Suassuna (S/N): "É muito difícil você vencer a injustiça secular que dilacera o Brasil em dois países distintos: o país dos privilegiados e o país dos despossuídos".

Para que uma reforma seja eficaz, é necessário investir na formação contínua e na valorização dos profissionais da educação. Professores e demais funcionários devem ser capacitados para participar ativamente da atuação das políticas e contribuírem para a melhoria da escola. Uma política educacional deve ter como foco principal a melhoria do processo educativo, assim, as decisões devem sempre buscar a melhor forma de promover o desenvolvimento integral dos alunos e a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. M. M.; GONZALEZ, W. R. C. Pesquisa analisa concepções da Educação Profissional e Tecnológica [online]. **SciELO em Perspectiva: Humanas**. 02 set. 2016. Disponível em: https://humanas.blog.scielo.org/blog/2016/09/02/pesquisa-analisa-concepcoes-da-educacao-profissional-e-tecnologica/. Acesso em: 22 mar. 2024.

ALBUQUERQUE, S. C. de. **O empreendedorismo no currículo escolar**: tensões e reflexos na sociedade brasileira contemporânea. 2020. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

ALMEIDA, C. L. O. **Contrarreforma do Ensino Médio**: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora. 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

ALMEIDA, F. de. **A reforma do ensino médio brasileiro de 2017 nos moldes do sistema neoliberal**. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

ALVES, M. F. S.; MAGALHÃES JUNIOR, C. A. de O. O professor como sujeito da reforma do ensino médio: uma análise a partir dos documentos oficiais. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 25, p. 304-324, 2018.

ALVES, U. A. *et al*. Proletarização do Trabalho Docente e o Notório Saber: Desafios e Entraves para o Resgate da Valorização do Professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 4, n. 2, p. 62-79, 2020. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/535/537. Acesso em: 17 dez 2024.

ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 211-239, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 mar. 2024.

ANDRADE, M. C. P. de. **Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio**: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro. 2020. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ANDRADE, M. C. P. de; GAWRYSZEWSK, B. Desventuras da educação brasileira e as 'reformas' atuais: educar para a produtividade do trabalho. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 105-125, set./dez. 2018.

ANDRADE, M. C. P. de; MOTTA, V. C. da. Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-26, 2020.

ANDRADE, N. L. de. **A reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017)**: o que pensam alunos e professores? 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal, 2019.

ANTUNES, A. A educação está nocauteada. Entrevistado: Gaudêncio Frigotto. **EPSJV/Fiocruz**, Rio de Janeiro, 15 jun. 2018. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada. Acesso em: 17 dez 2024.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO JÚNIOR, J. F. de. **Neoliberalismo e Flexibilização do Ensino Médio no Brasil**: a mercadorização da educação na Lei 13.415/2017. 2020. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

ARAÚJO, R. M. L. A reforma do ensino médio do governo temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ASSOCIAÇÃO PARCEIROS DA EDUCAÇÃO SP. **As parcerias**. Disponível em: https://parceirosdaeducacao.org.br/as-parcerias/. Acesso em: 17 dez 2024.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In:* BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**. 2. ed. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.) **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023.

BARCELLOS, M. E. *et al*. A reforma do ensino médio e as desigualdades no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 13, p. 118-136, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.6127. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6127. Acesso em: 11 dez. 2024.

BARUFFI, M. O Novo Ensino Médio Empresariado e o Ensino de História: Desafios da Atualidade. **Revista Professare**, Caçador, v. 12, n. 1, p. 1-17, 2023. Disponível em: https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3075/1486. Acesso em: 17 dez 2024

BATISTA, G. H. C. **A Tramitação da Medida Provisória nº 746/2016**: Uma Análise do Processo Legislativo da Reforma do Ensino Médio de 2017. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

BENACHIO, E. C. **Concepções de formação humana em disputa no século XXI e a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017**): ações em desenvolvimento na rede estadual do Rio Grande do Norte (2016-2019). 2020. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

BEZERRA, V. de O. **Empresários e Educação**: Consentimento e Coerção na Política Educacional do Ensino Médio. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

BOANAFINA, A.; OTRANTO, C. R.; MACEDO, J. M. de. A educação profissional e a BNCC: Políticas de exclusão e retrocessos. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 716-733, mar. 2022.

BOLLMANN, M. da G. N. Revendo o plano nacional de educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, 2010.

BOLLMANN, M. da G. N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703/705. Acesso em: 17 dez 2024.

BRANCO, E. P. *et al*. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 11 | Nº. 25, p. 156-171 Set./Dez. | 2019.

BRASIL. **Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%202.208%2C%20DE%2017%20DE%20ABRIL%20DE%201997.&text=Regulamenta%20o%20%C2%A7%202%20%C2%BA,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 17 dez 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 17 dez 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. 2019. Disponível em: https://basedosdados.org/dataset/96eab476-5d30-459b-82be-f888d4d0d6b9?table=8873f899-fdca-4ae4-808a-cdaaa1735d6a Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do estado de São Paulo censo escolar da educação básica 2021**. 2021a. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_de_sao_paulo_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil avança nos anos iniciais do ensino fundamental**. 14 ago. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/ideb/brasil-avanca-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental. Acesso em: 17 dez 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A Redação do Enem 2023**: cartilha do participante. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 17 dez 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 17 dez 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 dez 2024.

BRASIL. **Lei nº 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 [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 17 dez 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2017c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 17 dez 2024.

BRASIL. **MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2022**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022c. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021 Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 17 dez 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 102, p. 107, 1 jun. 2021b. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ceb-001-2020-05-28.pdf. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) [...]. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2022a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Itinerário da Formação Técnica e Profissional – FTP**: Guia de Implementação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/Guia_FTP_2021_VF4_final5.pdf. Acesso em: 17 dez 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746impressao.htm. Acesso em: 17 dez 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio. Acesso em: 17 dez 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-002-2012-01-30.pdf. Acesso em: 17 dez 2024.

BRASIL. **Pátria educadora**: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção Nacional. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2015.

BURGOS, M. T. B. O processo de construção da proposta de sociologia para a Base Nacional Curricular Comum. *In:* SILVA, I. L. F.; GONÇALVES, D. N. **A sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017. p. 107-128.

BURGOS, M. T. B.; BELLATO, C. C. Gerencialismo e Pós-Gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 919-943, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sant/a/hzHGhpwGMxYvzhvqwzPP7vs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 dez 2024.

CARDOSO Jr., J.C. Crise e Desregulação do Trabalho no Brasil. **Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada**/Ministério Do Planejamento, Orçamento E Gestão. Brasília, agosto de 2001

CARDOSO, P. E. P. **Crítica a contrarreforma do ensino médio (Lei 13.415/17)**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

CARDOZO, D. B. B. **Ensino Médio**: a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública do Estado do Maranhão. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

CARVALHO, F. R. da S. de. **Educação Integral no Município de Ariquemes**: Uma leitura curricular do Programa Escola do Novo Tempo – Ensino Médio em Tempo Integral. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Ariquemes, 2018.

CASSIO, F.; GOULART, D. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022a. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620/1108. Acesso em: 17 dez 2024.

CASSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, maio/ago. 2022b. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516/1119. Acesso em: 17 dez. 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **Abertas inscrições para cursos de qualificação do Novotec Expresso**. São Paulo, 19 nov. 2019. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/abertas-inscricoes-para-cursos-de-qualificacao-do-novotec-expresso/. Acesso em: 17 dez 2024.

CHAGAS, A. B. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na Rede Estadual do RS**: Projetos em disputa. 2019. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CIAVATTA, M. O materialismo histórico e a pesquisa em educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 22, p. 1-15, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13869. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13869/e13896. Acesso em: 22 mar. 2024.

CIAVATTA, M. Teoria e Educação nos Limites do Capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-24, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/LyR6R8PSC8z5V6zgDvkMCyJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 dez. 2024.

CORRÊA, S. de S.; GARCIA, S. R. de O. "Novo ensino médio: quem conhece aprova!" Aprova?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 604-622, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.11469. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469. Acesso em: 11 dez. 2024.

COSTA E SILVA, F. P. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016-2018)**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 dez. 2024.

COSTA, M. A. O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. **RPD**, Uberaba, v. 18, n. 39, p. 239-254, jul./dez. 2018.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DUARTE, A. M. C. *et al.* A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, jan./dez. 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.22528. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528/14286. Acesso em: 17 abr. 2022.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados. 2001.

EVANGELISTA, A. P. **A política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial**. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. *In:* ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. (org.). **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas: Alinea, 2012. p. 51-75.

FERREIRA, B. C. de F. **O novo ensino médio catarinense segundo a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC)**. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FERREIRA, D. C. K.; ABREU, C. B. de M. Professores Temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129-139, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9163. Acesso em: 18 set. 2024.

FERREIRA, E. B. A Contrarreforma do ensino Médio no Contexto da Nova Ordem e Progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017.

FERREIRA, N. M. **A articulação de políticas e atores para a implementação da reforma do ensino médio no Estado do Mato Grosso**. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYhJz8FGn9ZCNzKsCq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 dez. 2024.

FERRETTI, C. J. A Reforma do Ensino Médio: Desafios à Educação Profissional. **Holos**, Natal, ano 34, v. 4, p. 261-271, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.6975

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. **Holos**, Natal, a. 34, v. 4, p. 261-271, 2018. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975/pdf. Acesso: 11 dez. 2024.

FERRETTI, C. J. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, Natal, ano 32, v. 6, p. 71-91, 2016.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FONSÊCA, K. de N. S. **Ensino Médio em Tempo Integral**: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019). 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

FONSECA, M. Planos de governo e educação brasileira: do regime militar aos tempos atuais. **RBPAE**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 251-268, maio/ago. 2014.

FORNARI, M. **A política de financiamento do Banco Mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer**. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. (Texto Integral).

GALVÃO, N. L. G. **O debate sobre a politecnia e a educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC**. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. A Reforma do Ensino Médio e a concepção restrita de formação humana. *In:* CASTANHA, A. P. *et al*. (org.). **Anais da Jornada do XIV HISTEDBR**: pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa. Foz do Iguaçu: HISTEDBR, 2017. v. 1, p. 1-18.

GONTIJO, J. R. M. **Reforma do ensino médio**: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018.

GOULART, D.; CASSIO, F. A farsa do ensino médio self-service. **Le Monde Diplomatique Brasil**. 12 ago. 2021. Disponível em: https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service. Acesso em: 16 dez. 2024.

GRACINDO, R. V. **O escrito, o dito e o feito**: educação e partidos políticos. Campinas: Papirus, 1994.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-20, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442019000100057&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Brasília: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2023**. Brasília: IBGE, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Lins**: Panorama. 2024. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/lins/panorama. Acesso em: 03 fev. de 2025

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. **A educação está nocauteada'**. Entrevista com Gaudêncio Frigotto. 18 jun. 2018. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/579997-a-educacao-esta-nocauteada-entrevista-com-gaudencio-frigotto. Acesso em: 13 dez. 2024.

IVERS, I. Políticas para o ensino médio e profissional: Decreto 2.208/97. **RBPAE**, Brasília, v. 16, n. 1, p. 67-74, jan./jun. 2000. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25764/15041. Acesso: 01 maio 2023.

JARDIM, M. C.; MIRANDA, N. A. de. Políticas públicas educacionais do estado de São Paulo: 1995-2022. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2024.

KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. de O.; CZERNISZ, E. C. da S. A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-14, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 dez. 2024.

KUENZER, A. E. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 dez. 2024.

KUENZER, A. E. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr. /jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 dez. 2024.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-23, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 dez. 2024.

LIMA FILHO, D. L. Educação técnica e Educação tecnológica. *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LIMA, J. R. de. **Efeitos de sentido do discurso do/sobre o "novo ensino médio"**. 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

LIMA, M. Problemas da Educação Profissional do Governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 73-91, maio/ago. 2012.

MACHADO, P. S. **A influência do Positivismo de Auguste Comte na Primeira Lei Orgânica do Ensino Brasileiro**: A Reforma Capanema. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Técnico Industrial, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePoliticasEducacionais.pdf?sequence=1. Acesso em: 17 dez. 2024.

MANCEBO, D. Trabalho docente e produção de conhecimento. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 519-526, 2013.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674/10982. Acesso em: 17 dez. 2024.

MARTINS, M. F. Pesquisa em educação e transformações sociais. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 2, p. 173-192, maio/ago. 2016.

MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política**. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MASCARELLO, C. A. **Formação por competências no ensino médio**: desdobramentos para a organização escolar. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2019.

MAZUCATO, T. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.

MEDEIROS, J. de L. **A Reforma do Ensino Médio**: Estudo crítico da lei nº 13.415/2017. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

MELLO, L. M. de. **Os empresários e as políticas públicas em educação básica no Brasil contemporâneo**: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do "Novo Ensino Médio" (2013-2018). 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

MELO, A.; RIBEIRO, D. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, out./dez. 2019.

MILITÃO, S. C. N.; ARANDA, M. A. de M. Dos primórdios à (quase) universalização dos Planos de Educação no Brasil: avanços e desafios no cenário contemporâneo. **Revista Textura**, Canoas, v. 21, n. 48, p. 54-71 out./dez. 2019.

MONTEIRO, A. L. R. Estado e Política: breves reflexões conceituais. **Revista de Geografia**, Recife, v. 23, n. 2, p. 104-122, 2006 Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/228664/23086. Acesso em: 17 dez. 2024.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (org.). **Currículo, cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOTTA, V. C. da; ANDRADE, M. C. P. de. Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 64-86, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/54751/35220. Acesso em: 17 dez. 2024.

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

MUCH, L. N. **Desafios e Possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Mario/RS**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

MUNIZ, T. L. S. B. **De reforma em reforma**: as recomendações dos organismos internacionais para a organização do ensino médio. 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

NETTO, J. P. Crise do capital e consequências societárias. **Serv. Soc. Soc**., São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: A contra-reforma do Ensino Médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk. Acesso: 11 dez. 2024.

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, jun. 2022. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488/1095. Acesso em: 03 de fev. 2025

NEGRÃO, A. R. M. **A regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415/2017 no Estado do Pará**. 2020. 218 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2020.

NEVES, J. BNCC e a Reforma do Ensino Médio em pauta. **EPSJV**/**Fiocruz**. Rio de Janeiro, 04 maio 2018. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/acontece-na-epsjv/bncc-e-a-reforma-do-ensino-medio-em-pauta. Acesso em: 17 dez. 2024.

NOGARA JUNIOR, G. **A reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil**. 2020. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

NOVAES, H. T.; OKUMURA, J. H. **Introdução à política educacional em tempos de barbárie**. São Paulo: Lutas Anticapital, 2021.

OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Politica Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-17, abr. 2019. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12972/209209210889. Acesso em: 18 jun. 2020.

OLIVEIRA, J. D. de. **A Reforma do Ensino Médio**: mudança para melhor? Análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara, Araraquara, 2019.

PACKER, A. D. **A Cláusula Rebus Sic Stantibus na Educação**: a proposta do novo ensino médio e o prejuízo cultural. 2019. 40 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. **As parcerias**. Disponível em: https://parceirosdaeducacao.org.br/as-parcerias/. Acesso em: 13 dez. 2024.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, 2002.

PERIN, A. R. M. **A Noção de Trabalho no Ensino Médio Noturno**: um estudo dos discursos dos jovens e dos documentos das políticas educacionais. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **RBPAE**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr. 2019.

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**, Santarém, v. 11, p. 1-25, 2021.

PORELLI, A. B. G.; CINTRA, S. B. A atuação do Centro Paula Souza na reforma do ensino médio no estado de São Paulo. *In:* SILVA, M. V. (coord.). **Anais eletrônicos do X Simpósio internacional "O Estado e as políticas educacionais no tempo presente - Estado neoliberal e retrocessos democráticos"**. Uberlândia: Faculdade de Educação/UFU, 2021. p. 24-27. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361300137. Acesso em: 17 dez. 2024.

QUADROS, S. F. de. **A influência do empresariado na reforma do Ensino Médio**. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

RAMOS, A. G. O ensino de sociologia no Brasil, um caso de geração espontânea? *In:* RAMOS, A. G. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. p. 111-121.

REYES, L. G. T. **A Reforma do Ensino Médio**: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da cidade do Rio Grande, RS. 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande, 2019.

RIBAS, E. N. de A. **A Política do MEC para o Ensino Médio em Tempo Integral e a Proposta Implantada e Implementada pela Secretaria de Estado da Educação em Rondônia**: aproximações e distanciamentos. 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

RIBEIRO, R. M.; SOUSA, S. Z. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 1-19, 2023.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUA, M. G. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. *In:* RUA, M. G.; CARVALHO, M. I. **O Estudo da Política**: tópicos selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SADER, E. (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SANTOS, G. F. dos. **A contrarreforma do Ensino Médio no contexto do estado brasileiro neoliberal**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SANTOS, J. P. R. S. dos. **Políticas Curriculares para o Ensino Médio** - confrontando perspectivas. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

SANTOS, M. L. P. D. dos. **Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás**: um estudo de caso. 2018. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

SÃO PAULO (Estado). Portal da Transparência do Estado de São Paulo. **Transparência educação**. São Paulo: Portal da Transparência, 2024c. Disponível em: https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/MapaDeEscolasPorDiretoria Acesso em: 17 dez. 2024

SÃO PAULO (Estado). Portal da Transparência do Estado de São Paulo. **Transparência educação**: Mapa de Escolas por Diretoria, Guaiçara. São Paulo: Portal da Transparência, 2024d. Disponível em:

https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/DetalhesEscola?codesc=26347https://www.educacao.sp.gov.br/provao-paulista-saiba-tudo-sobre-avaliacao/. Acesso em: 03 de fev. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Portal da Transparência do Estado de São Paulo. **Transparência educação**: Mapa de Escolas por Diretoria, Guaimbê. São Paulo: Portal da Transparência, 2024e. Disponível em: https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/DetalhesEscola?codesc=26396https://www.educacao.sp.gov.br/provao-paulista-saiba-tudo-sobre-avaliacao/. Acesso em: 03 de fev. 2025

SÃO PAULO (Estado). Portal da Transparência do Estado de São Paulo. **Transparência educação**: Mapa de Escolas por Diretoria, Guarantã. São Paulo: Portal da Transparência, 2024f. Disponível em: https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/DetalhesEscola?codesc=26402https://www.educacao.sp.gov.br/provao-paulista-saiba-tudo-sobre-avaliacao/. Acesso em: 03 de fev. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Portal da Transparência do Estado de São Paulo. **Transparência educação**: Mapa de Escolas por Diretoria, Lins. São Paulo: Portal da Transparência, 2024g. Disponível em: https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/DetalhesEscola?codesc=26116https://www.educacao.sp.gov.br/provao-paulista-saiba-tudo-sobre-avaliacao/. Acesso em: 03 de fev. 2025

SÃO PAULO (Estado). Portal da Transparência do Estado de São Paulo. **Transparência educação**: Mapa de Escolas por Diretoria, Promissão. São Paulo: Portal da Transparência, 2024h. Disponível em: https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/DetalhesEscola?codesc=35233https://www.educacao.sp.gov.br/provao-paulista-saiba-tudo-sobre-avaliacao/. Acesso em: 03 de fev. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Provão Paulista**: saiba tudo sobre a avaliação que garante vagas nas universidades públicas de SP. São Paulo, 2023a. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/provao-paulista-saiba-tudo-sobre-avaliacao/. Acesso em: 03 de fev. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio**, Seduc/Undime SP. São Paulo: Seduc, 2020a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **CURSOS TÉCNICOS**. Contratação de professores(as). São Paulo: Seduc, 2024b. Disponível em: https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/cadastroemergencialensinotecnico.htmlhttps://www.educacao.sp.gov.br/provao-paulista-saiba-tudo-sobre-avaliacao/. Acesso em: 03 de fev. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Deliberação CEE n° 173/2019**. Reconhecimento de Notório Saber de profissionais para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, exclusivamente para atender ao disposto no inciso V do caput do artigo 36 da LDB com redação alterada pela Lei nº 13.415/2017. São Paulo: Seduc, 2019a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Documento Orientador do Projeto de Apoio Pedagógico PAP – 2022**. São Paulo: Seduc, 2022a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Matriz Geral da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos** – Tempo parcial formação técnica e profissional novotec integrado. São Paulo: Seduc, 2024a.
SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Novotec integrado ao Ensino Médio tem 5 mil vagas para 2020**. São Paulo, 23 set. 2019b. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/novotec-integrado-ao-ensino-medio-tem-5-mil-vagas-para-2020/. Acesso em: 17 dez. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução nº 74, de 15/09/2022**. Dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Seduc, 2022b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução nº 87**, **de 20/11/2020**. Dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional de Nível Técnico [...]. São Paulo: Seduc, 2020c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução Seduc-3, de 11 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador e dá providências correlatas. São Paulo: SEDUC, 2021. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-3-de-11-1-2021-dispoe-sobre-a-funcao-gratificada-de-professor-coordenador-e-da-providencias-correlatas/. Acesso em: 13 dez. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Saiba mais sobre o Novotec Integrado**. São Paulo: Seduc, 2023b. Disponível em: https://www2.novotec.homologacao.sp.gov.br/Curso/Modalidade/NovotecIntegrado Acesso em: 17 dez. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **SP é o primeiro estado do Brasil a homologar o novo currículo do ensino médio**. São Paulo, 03 ago.2020b. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/sp-e-o-primeiro-estado-brasil-homologar-o-novo-curriculo-ensino-medio/. Acesso em: 13 dez. 2024.

SATO, C. A. **Gestão escolar em duas escolas de Ensino Médio – DF**: o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710. Acesso em: 17 dez. 2024.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHNEIDER, G.; FRANTZ, M. G.; ALVES, T. Infraestrutura das escolas públicas no Brasil: desigualdades e desafios para o financiamento da educação básica. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, n. 3, p. 1-13, out./dez. 2020.

SILVA, A. R. C. da. **A concepção de trabalho e formação na Reforma do Ensino Médio de 2017**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SILVA, G. A. da. **A formação humana integral e o Ensino Médio (Integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017**): uma parada do velho novo? 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, G. M. S. da. **Ensino Médio no Papel**: educação, juventude e políticas educacionais. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

SILVA, I. G. A reforma do estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, n. 7, p. 1-9, 2001

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 dez. 2024.

SILVA, M. R. da. A medida Provisória 746 e o Ensino Médio em migalhas. **Brasil de Fato**. Curitiba, 15 out. 2016. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2016/10/15/a-medida-provisoria-746-e-o-ensino-medio-em-migalhas. Acesso em: 17 dez. 2024.

SILVA, R. R. da. **A filosofia negada no ensino médio brasileiro**: as implicações da Lei nº 13.415/17 às futuras gerações. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOUSA, E. C. de V. T. **Programa de fomento à educação integral no ensino médio**: análise da implantação na rede estadual do Município de Santarém-PA. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

SOUZA, L. N. de. **Ensino Médio e dualidade educacional**: uma análise histórica e contemporânea da política do Estado brasileiro para educação. 2023. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

SPERANDIO, R. dos S. **Processo de institucionalização da Reforma do Ensino Médio**: análise das disputas envolvidas na configuração final da Lei nº 13.415/2017 no Congresso Nacional. 2019. 303 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

TEIXEIRA, K. J. **Afetividade e a escolha profissional no Ensino Médio**. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

TEIXEIRA, R. F. B. *et al*. Concepções de Itinerários Formativos a partir da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e da Lei nº 13.415/2017. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2017. p. 16027-16039. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340535014_CONCEPCOES_DE_ITINERARIOS_FORMATIVOS_A_PARTIR_DA_RESOLUCAO_CNECEB_N_062012_E_DA_LEI_N_134152017. Acesso em: 17 dez. 2024.

THE WORLD BANK. **Brazil**: Equitable, Competitive and Sustainable. Contributions for Debate. Washington, 2003. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/845061468769786578/pdf/Brazil-equitable-competitive-sustainable-contributions-for-debate.pdf. Acesso em: 03 de fev. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Observatório do PNE**. Disponível em: https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-profissional. Acesso em: 17 dez. 2024.

TONET, I. Educação e formação humana. **Revista Ideação**, Cascavel, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852/721. Acesso em: 05 jul. 2017.

USINA LINS. **Programa Jovem Agricultor do Futuro**. Lins, 15 mar. 2024. Facebook: Usina Lins. Disponível em: https://www.facebook.com/share/p/1Ct5hiN495/ Acesso em: 17 dez. 2024.

VALENCIANO, F. S. **Da disseminação e discussão sobre a reforma no ensino médio do Brasil nos espaços escolares**. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

VAZ, C. de M. L. **Educação integral e(m) tempo integral**: o que ocorre no novo ensino Médio, após a Lei nº 13.415/2017? 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

VENTUROSO, A. T. **Política e ensino médio**: perspectivas de estudantes do município de Campinas. 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

VICENTE, V. R. R. de. **Políticas Educacionais para o Ensino Médio**: as implicações da Lei nº 13.415/2017. 2019. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. de. A Educação Profissional no Brasil. **Interações**, n. 40, p. 152-169, 2016. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691. Acesso em: 17 dez. 2024.

VIEIRA, S. L. **Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

WATHIER, V. P. **Reforma do Ensino Médio**: Vamos pensar uma educação ecossistêmica? 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS DIRIGENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE LINS (SP)

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS DIRIGENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE LINS (SP)

Sujeitos: dirigentes (Coordenação; Direção)

IDENTIFICAÇÃO

● Nome: _____

● Formação Acadêmica: _____

● Pós-Graduação: [ ] Mestrado [ ] Doutorado. Área: _____

QUESTÕES NORTEADORAS

1 – Qual sua posição frente à reforma do ensino médio (Lei Federal nº 13.415/2018) e a BNCC? Qual o impacto dessas mudanças para seu trabalho?

2 – Com base em seu conhecimento dos documentos oficiais sobre a Reforma do Ensino Médio, quais os pontos que demandaram maior tempo e esforço?

3 - Como ocorreu o processo de materialização da Reforma do EM na sua escola?

4 – Quais orientações sua escola recebeu da mantenedora (DE-Lins/SP) para a materialização da reforma do Ensino Médio?

5 – O que motivou a escolha do Itinerário Formativo profissional?

Ex: Qual curso foi escolhido, porque foi escolhido, qual grau de participação na escolha.

6 – Qual sua avaliação sobre as condições físicas e pedagógicas da sua escola para o desenvolvimento do Itinerário formativo profissional?

Espaço físico, materiais pedagógicos, autonomia pedagógica

7 – Em relação à organização curricular, como ocorreram as escolhas para a flexibilização de modo a incluir o ensino técnico?

8 – Como ocorreu a distribuição de carga horária na organização do currículo em sua escola para contemplar BNCC?

9 - A organização curricular contempla todas as áreas do saber?

10 – De que maneira os professores participaram da organização curricular em sua escola?

11 - Qual sua avaliação em relação à escolha dos alunos para cursarem o Itinerário Formativo profissionalizante? Acredita que os alunos que optarem pelo ensino técnico terão uma formação integral?

12 – Qual o diferencial curricular entre o ensino médio ofertado no Itinerário Formativo profissionalizante?

13 – Há déficit no quadro docente regularmente? Como lida com o isso?

Contratação de professores, notório saber

14 – No caso de contratação por meio do notório saber, como são aferidos os conhecimentos específicos da área que atuará?

15 – A organização curricular realizada no Itinerário Formativo profissionalizante tem atingido os objetivos para a formação do aluno na última etapa da educação básica?

16 – Sobre a Reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), quais aspectos positivos e negativos ela trouxe para: a) o trabalho docente e b) a formação dos alunos?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE LINS (SP)

QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE LINS (SP)

Caro (a) professor (a),

Este questionário é instrumento de coleta de dados de pesquisa sobre a materialização do Itinerário Formativo profissionalizante instituído pela reforma do ensino médio Lei nº 13.415/2017. O estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), sob a responsabilidade da doutoranda Renata Bento Leme, e orientada pelo docente Prof. Dr. Sílvio César Nunes Militão.

Seguem algumas orientações para facilitar o preenchimento deste instrumento:

* Utilize quantas linhas considerar necessárias para sua resposta;

* Solicitamos sua colaboração no sentido de responder por completo o questionário, pois, as questões apresentadas são fundamentais para o alcance dos objetivos da investigação;

* Em caso de dúvidas acerca do preenchimento do questionário, sinta-se à vontade para esclarecê-las junto à pesquisadora pessoalmente ou pelo telefone (14) 997547104;

* Pedimos sua colaboração para devolver o questionário no período combinado. A devolução poderá ser feita diretamente em mãos da pesquisadora.

IDENTIFICAÇÃO

Gênero: _____

Idade:_____

Estado civil:_____

Grau de escolaridade: ( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado
( ) Outro:_____

Tempo de atuação como docente (em anos): _____

Tempo de atuação no Ensino Médio (em anos): _____

Tempo de atuação no Ensino Médio em Tempo Integral (em anos): _____

Regime de Trabalho atual: ( ) 20 h ( ) 30 h ( ) 40 h ( ) Outro. Qual? _____

Forma de contratação: ( ) efetivo ( ) horista

1. Qual sua formação inicial? Atua como professor nela?
2. Em que instituição se formou? Tem pós-graduação? Pretende fazer?
3. Em quantas escolas atua? Quais?
4. Em quantas salas leciona?
5. Quais disciplinas ou componente curricular leciona?
6. Qual o número total de alunos? Em que séries/anos?
7. Qual sua posição frente à reforma do ensino médio (Lei Federal nº 13.415/2018) e a BNCC? Qual o impacto dessas mudanças para seu trabalho?
8. O que há de novo no Ensino Médio?
9. O que é ministrado/trabalhado nas disciplinas eletivas, práticas experimentais, educação financeira? Concorda com os novos componentes curriculares?
10. Qual sua avaliação sobre a escolha do Itinerário Formativo profissionalizante?
11. Participou da elaboração do currículo para o Itinerário Formativo profissionalizante para a escola em que atua?
12. Quais as mudanças ocorreram no componente curricular que você atua?
13. Quais conteúdos acredita ser imprescindível para a formação dos alunos?
14. Quais critérios foram utilizados para definirem os conteúdos do itinerário formativo profissionalizante?
15. Quais os principais problemas do Itinerário Formativo profissionalizante?
16. A escola em que você atua, e que oferta o Itinerário formativo profissionalizante, tem condições físicas (laboratórios, bibliotecas etc.) e profissionais formados para a oferta de cursos técnicos?
17. Como ficaram as condições de trabalho do professor após a Reforma do Ensino Médio?
18. Você acha que sua disciplina é privilegiada/discriminada? Qual o impacto desse fato em seu trabalho?
19. O que você entende por “notório saber”? Atua ou conhece algum profissional que atua a partir de “notório saber”?
20. Gostaria de acrescentar algo?