

# Reforma do Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica: a desconstrução da proposta curricular de formação humana integral

Daylson Soares de Lima<sup>i</sup>

Josias Silvano de Barros<sup>ii</sup>

## Resumo

Este artigo objetiva discutir os modos pelos quais a Reforma do Ensino Médio (REM) pode estabelecer obstáculos para a construção da perspectiva da formação humana integral no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, e aprofundar, dessa maneira, as desigualdades educacionais já existentes. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação, ancorada em dados bibliográficos e documentais. O aporte teórico está baseado em Freire (2023), Bourdieu (2015) e Ramos (2008). O estudo aporta à ideia de que o propósito da REM é reconfigurar a educação brasileira, reduzindo, ainda mais, a responsabilidade do Estado em termos de garantias dos direitos sociais, e ampliando seu papel para regular os interesses predominantes do grande capital, com destaque para o setor financeiro e especulativo.

**Palavras-chave:** reforma do ensino médio; educação profissional e tecnológica; currículo integrado; formação humana integral.

*High School Reform and Professional and Technological Education: a deconstruction of the curriculum proposal of integral human formation*

## Abstract

*This article aims to discuss the ways that the New High School Reform can pose obstacles to the development of an integral human formation perspective in the context of Professional and Technological Education in Brazil thereby deepening educational inequalities that already exist. It is a qualitative research study in education, grounded in bibliographic and documental data. The theoretical framework is based on Freire (2023), Bourdieu (2015), and Ramos (2008). The study contributes to the idea that the purpose of the REM is to reconfigure Brazilian education, further reducing the State's responsibility in terms of guaranteeing social rights, and expanding its role to regulate the predominant interests of big capital, with emphasis on the financial and speculative sector.*

**Keywords:** new high school reform; professional and technological education; integrated curriculum; integral human formation.

<sup>i</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFPB). É técnico em assuntos educacionais do IFPB. E-mail: [daylsonlima@gmail.com](mailto:daylsonlima@gmail.com) - ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-1845-8161>

<sup>ii</sup> Pós-doutor em Educação pela UFBA. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPB, Campus Esperança. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFPB). E-mail: [josias.barros@ifpb.edu.br](mailto:josias.barros@ifpb.edu.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9626-9407>

*Reforma de la Enseñanza Media y Educación Profesional y Tecnológica: la desconstrucción de la propuesta curricular de formación humana integral*

**Resumen**

Este artículo tiene como objetivo discutir los modos en que la Reforma de la Enseñanza Media puede establecer obstáculos para la construcción de la perspectiva de formación humana integral en el ámbito de la Educación Profesional y Tecnológica, profundizando así las desigualdades educativas ya existentes. Se trata de una investigación cualitativa en educación, basada en datos bibliográficos y documentales. El aporte teórico se basa en Freire (2023), Bourdieu (2015) y Ramos (2008). El estudio aporta a la idea de que el propósito de la REM es reconfigurar la educación brasileña, reduciendo aún más la responsabilidad del Estado en términos de garantizar los derechos sociales, y ampliando su papel para regular los intereses predominantes del gran capital, con énfasis en el sector financiero y especulativo.

**Palabras clave:** reforma de la enseñanza media; educación profesional y tecnológica; currículo integrado; formación humana integral.

## 1 INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415 em 2017, representa um marco na trajetória da educação brasileira. Desde sua gestação, tem sido objeto de intenso debate e análise, suscitando questionamentos sobre sua legitimidade, alcance e impacto nas práticas educacionais.

O processo que culminou na Reforma do Ensino Médio iniciou-se com a Medida Provisória n.º 746/2016, que provocou modificações substanciais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outras legislações pertinentes. Contudo, sua origem foi marcada por um viés autoritário e antidemocrático, caracterizado pela ausência de um amplo diálogo com a sociedade — insere-se, nesse meio, professores e professoras — sobre os pontos a serem discutidos e formulados. Esse déficit democrático é evidenciado pelo próprio instrumento utilizado, a Medida Provisória, que impôs mudanças com efeito imediato, sem a devida oportunidade de discussão e participação dos diversos atores envolvidos no cenário educacional.

A ausência de um processo democrático de formulação e implementação da reforma levanta questões profundas sobre a natureza do sistema educacional brasileiro e sua relação com as demandas da sociedade. Paulo Freire (2023), em sua análise crítica da

democracia no Brasil, ressalta a carência histórica de vivência comunitária e participação nas decisões coletivas, elementos essenciais para uma educação verdadeiramente democrática. A Reforma do Ensino Médio, ao ser concebida sem o devido envolvimento da comunidade educacional, reflete essas lacunas e contradições arraigadas em nossa formação social.

Uma análise conceitual da reforma revela aspectos controversos e desafiadores. A lógica do gerencialismo educacional<sup>1</sup> e do neotecnismo, destacada por autores como Shiroma (2018) e Saviani (2008), subjaz à Reforma do Ensino Médio realizada, concebendo a escola como uma entidade passível de controle empresarial e regulamentação externa.

Uma reflexão crítica da Reforma do Ensino Médio nos conduz a reflexões profundas sobre os rumos da educação no Brasil. A dualidade entre formação geral e profissional, acentuada pela reforma por meio da flexibilização da oferta das disciplinas da formação geral (Sociologia e Filosofia, por exemplo), evidencia as tensões entre diferentes concepções educacionais e visões de sociedade. Nesse contexto, é fundamental reconhecer a escola como um espaço de conflito e transformação, no qual práticas autoritárias podem ser contestadas e substituídas por vivências democráticas e participativas.

O presente artigo tem por objetivo discutir as formas pelas quais a Reforma do Ensino Médio pode estabelecer obstáculos para a construção da perspectiva da formação humana integral proposta pela Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, aprofundando, dessa forma, as desigualdades educacionais já existentes. As discussões se guiam na ideia de que a Reforma do Ensino Médio fragiliza a formação crítica e humana, características da prática mobilizada no contexto das ciências humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia).

Faz-se relevante destacar que, no contexto da educação brasileira, as ciências humanas sempre foram problematizadas e, por vezes, relegadas a tentativas de reprodução de um papel social ausente de criticidade. Elas ainda são “[...] desafiadas a propor caminhos viáveis às interrogações humanas e, nas crises e mudanças, em tempos venturosos ou conturbados, obrigadas a mobilizar toda força inventiva da inteligência e toda energia criadora da ação para reinventar, continuamente, a história [...]” (Chizzotti,

2016, p. 1558). Todavia, sua força se assenta numa propositura formativa que toma a compreensão da sociedade de um modo holístico, cuja envergadura é formar cidadãos críticos, conscientes e situados espacialmente.

## 2 METODOLOGIA

Neste artigo, adotamos a abordagem qualitativa em educação (Gatti; André, 2008), visto que nosso esforço analítico se dedica a evidenciar o contexto em que a Reforma do Ensino Médio ocorre, considerando os significados e as motivações presentes. Para Gil (2008), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão dos significados e características situacionais de um dado objeto.

Ao adotar uma abordagem qualitativa em educação, buscamos explorar a complexidade, as nuances, bem como os significados da reforma no atual contexto educacional. Faz-se necessário analisá-la reconhecendo a importância de considerar os processos políticos e econômicos subjacentes e as dinâmicas sociais que moldam a realidade educacional.

Os conceitos e as ideias têm como base as seguintes bibliografias: Paulo Freire (2023), para caracterizar a formação social do Brasil e a relação com o autoritarismo presente na Medida Provisória que instituiu a reforma; Bourdieu (2015), para analisar os efeitos da reforma na reprodução das desigualdades pelo sistema educacional; e Marise Ramos (2008), para evidenciar o conceito de formação integral, presente na reforma, em paralelo ao conceito de currículo integrado definido por esta autora.

Empregamos a análise documental para identificar informações presentes nos documentos, à medida que, segundo Lüdke e André (1986), este tipo de análise se insere no âmbito da abordagem qualitativa. A proposta analítica aporta à premissa de que a Reforma do Ensino Médio relega a segundo plano a formação crítica, humanística e reflexiva, ao reduzir o espaço dedicado às ciências humanas no currículo. O documento em foco é a Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei n.º 13.415.

### 3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A educação profissional e tecnológica, conforme definida pela atual legislação brasileira, é uma modalidade educacional que abrange a educação básica e a educação superior voltada para a capacitação profissional, sendo nas formas integrada (formação geral - Ensino Médio - de forma integrada à formação profissional), concomitante (tipo de oferta de curso técnico em que a formação geral se dá de forma concomitante à formação profissional, em instituições de ensino distintas) e subsequentes (formação profissional após a conclusão do Ensino Médio), além de cursos superiores de tecnologia e de formação inicial.

Os currículos da EPT devem articular as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, atendendo às demandas de qualificação profissional com Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), Cursos Técnicos de Nível Médio e Cursos Superiores de Tecnologia. A educação profissional e tecnológica articula-se, também, a outras modalidades educacionais – à Educação de Jovens e Adultos (EJA), à Educação Especial e à Educação a Distância (EAD). A EPT está organizada no Sistema Educacional Brasileiro de acordo com a Figura 1:



Figura 1 - Organização da EPT no Brasil

Fonte: Relatório Memorial SETEC - 2003-2016.

A EPT é realizada primordialmente por meio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFPCT). Criada pela Lei 11.892, de 29 de dezembro

de 2008, é constituída por trinta e oito (38) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), dois (2) Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), vinte e duas (22) Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II.

Os Institutos Federais são instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, incluindo cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo, nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. A UTFPR configura-se como universidade especializada na graduação e pós-graduação tecnológica.

O Colégio Pedro II é uma instituição que atua na oferta de educação básica e de licenciaturas. Os Cefets são instituições de ensino superior pluricurriculares especializadas na oferta de educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, que se caracterizam pela atuação prioritária na área tecnológica.

Segundo a Lei 11.892/2008, cinquenta por cento (50%) das vagas ofertadas pela RFPCT devem ser de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente, na forma integrada. Os cursos técnicos integrados correspondem à principal oferta da rede. Nesse sentido, faz-se necessário discutir como o currículo integrado está colocado na EPT.

O currículo integrado busca superar a dualidade de classes intrínseca ao sistema educacional brasileiro, amparado, por um lado, em um modelo formativo voltado para o ensino superior (trabalho intelectual) e, por outro, num outro modelo formativo voltado para profissionalização (trabalho manual) da classe trabalhadora.

Segundo Ramos (2014), além de superar a dualidade educacional, possibilitando que o estudante adquira maturidade para decidir sua trajetória profissional, essa proposta de ensino médio integrado está amparada na concepção de *omnilateralidade*<sup>2</sup>, que busca promover o desenvolvimento do sujeito nas suas múltiplas dimensões.

É uma formação que tem como pressuposto que as experiências formativas do ser humano possam ajudar tanto a desvelar potencialidades que cada um possui, quanto potencialidades que possam ser futuramente desenvolvidas, e que permitam ao sujeito

compreender a multiplicidade de conhecimentos e de recursos que a humanidade produziu (Ramos, 2014).

Sobre a referida concepção de *omnilateralidade*, Manacorda (1991, p. 81) esclarece que:

A *omnilateralidade* é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 1991, p. 81).

É necessário destacar que a *omnilateralidade*, enquanto formação integral do ser humano, caracteriza-se como finalidade do processo educativo que tenta recuperar o homem na sua totalidade, como um ser pleno, integrado e emancipado, capaz de compreender conscientemente sua realidade e o mundo ao seu redor.

Esta formação assegura ao adolescente, jovem e adulto o direito às condições necessárias para compreender o mundo, e desempenhar um papel ativo como sujeito inserido de forma digna na sociedade. Isso implica na “compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” (Ciavatta; Ramos 2012, p. 25), tal como na valorização da diversidade dos sujeitos presentes no processo educativo escolar.

A formação humana integral requer tanto a competência técnica quanto o compromisso ético, refletindo-se em uma atuação profissional guiada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias à construção de uma sociedade igualitária. Nessa perspectiva, a concepção de formação humana integral remete-nos aos seguintes princípios: trabalho, ciência, tecnologia e cultura — todos presentes nos documentos da RFPCT (Moura, 2010). O trabalho é compreendido como mediação de primeira ordem entre o homem e a natureza, sendo, portanto, um elemento central na produção da existência humana.

Nesse contexto, é na busca pela produção da própria existência que o ser humano desenvolve conhecimentos, os quais são históricos, sociais e culturalmente acumulados, ampliados e transformados. Sob essa perspectiva, o conhecimento é uma construção do pensamento que se percebe e se representa nas relações constitutivas e estruturantes da realidade (Moura, 2010).

A teoria, por sua vez, surge quando essas relações, elevadas ao nível do pensamento, são organizadas e retiradas do contexto original em que foram produzidas e compreendidas, com o intuito de impulsionar o avanço das forças produtivas. Dentro dessa linha de raciocínio, a ciência é um tipo de conhecimento rigorosamente sistematizado e expresso intencionalmente em conceitos que representam relações específicas e que são apreendidas da realidade considerada. Assim, a ciência se transforma em força produtiva (Moura, 2010).

A tecnologia atua como uma intermediação entre a ciência e a produção, representando oportunidade de ampliação das capacidades dos homens e mulheres. Cabe aqui mencionar que a relação entre o conhecimento científico e a tecnologia é complexa, uma vez que esta não pode ser considerada apenas como aplicação da ciência. Tanto as tecnologias podem gerar conhecimento científico quanto o conhecimento científico pode gerar tecnologias. Elas se configuram como categorias centrais de produção de saber, construídas socialmente e integradas às relações de produção, tornam-se cada vez mais indissociáveis das práticas sociais e, em particular, do processo educativo e de pesquisa, inscritos no âmbito da cultura.

A cultura é compreendida como código de comportamento dos indivíduos e grupos que integram determinada sociedade e como manifestação de sua forma de organização política e econômica, no que diz respeito às ideologias que lhe dão sustentação (Moura, 2010). São as necessidades humanas decorrentes de nossa forma política e econômica de organização que estabelecem, social e culturalmente, a ponte entre educação e sociedade.

Neste sentido, a ciência, o trabalho, a tecnologia e a cultura, como princípios estruturantes do ensino médio integrado, deverão possibilitar o desenvolvimento dos sujeitos a partir da compreensão da historicidade e do caráter dialético do conhecimento; ou seja, o “ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 43).

#### 4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Em fevereiro de 2017, foi aprovada a Lei n.º 13.415 a partir da Medida Provisória n.º 746/2016, que alterou alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996), da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb - Lei n.º 11.494/2007), e revogou a Lei n.º 11.161/2005 sobre o ensino da Língua Espanhola, que era de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. Para alguns teóricos, essa era “uma nova fase de radicalização do neoliberalismo e de sua hegemonia, que visa perpetrar um golpe contra a classe trabalhadora mais pobre e mais necessitada do País” (Branco *et al.*, 2018, p. 64), intensificada com a destituição de Dilma Rousseff do mandato de presidenta.

Para Moura e Lima Filho (2017), a reforma está inserida em um contexto mais amplo, orientado por uma lógica que engloba uma série de iniciativas, já em andamento ou em fase de elaboração. O propósito subjacente é reconfigurar o Estado brasileiro, reduzindo-o, ainda mais, em termos de garantias dos direitos sociais, e ampliando seu papel para regular os interesses predominantes do grande capital, tanto nacional quanto internacional, com destaque para o setor financeiro e especulativo.

É nesse contexto adverso às demandas dos educadores e educadoras, que se apresenta a Reforma do Ensino Médio. Desde sua origem, a reforma apresentava um forte caráter autoritário e antidemocrático, pois não houve um amplo debate com a sociedade, com educandos e educadores, sobre os pontos a serem reformulados e rediscutidos: “O fato de a proposta ter sido por meio de MP evidenciou a postura antidemocrática do governo, pois não foi dada oportunidade de diálogo e discussão, uma vez que a Medida Provisória tem efeito imediato, precisando ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias” (Gonçalves, 2017, p. 134).

Ao falar de democracia, Freire (2023) percebe marcas fortes do autoritarismo na nossa formação social: “o Brasil nasceu dentro de condições negativas às experiências democráticas” (Freire, 2023, p. 74). Da Colônia à República, foram institucionalizadas relações autoritárias entre o Estado e a sociedade, renovando padrões de interação pautados no não diálogo, na repressão e no emprego imediato da violência. A origem do

autoritarismo, na sociedade brasileira, tem como marca a política de colonização que tivemos fortemente predatória,

à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’ e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (Freire, 2023, p. 91).

O autor ressalta que “faltou-nos, na verdade, com a construção social que tivemos, vivência comunitária”, “o que predominou foi o mutismo do homem”, ou seja, faltou o direito à palavra diante das questões sociais e políticas (Freire, 2023, p. 95). Freire identifica uma população que acreditava que a situação de exploração social e política era o destino ou a vontade de Deus. Uma população fatalista que falava ‘sim, senhor’ para o patrão e ‘amém’ para o padre, uma sociedade sem povo e sem experiência democrática.

Silva (2020) aponta que a cultura política e histórica do Brasil e de muitos países colonizados compartilham semelhanças sociais, políticas, culturais e econômicas. Ao abordar questões como desigualdades, autoritarismo, opressões e racismo, estamos lidando com uma cultura política e social moldadas por visões de mundo autoritárias, clientelistas e provenientes do projeto de sociedade da classe dominante. O autoritarismo é, historicamente, um eficiente “instrumento para adequar a sociedade civil à estrutura econômica” (Gramsci, 2011, p. 324), pela via da coerção, seja ela militar, jurídica ou policial, diante da necessidade do Capital em implementar medidas impopulares para preservar suas taxas de lucro.

Essas ideologias seletivas e segregacionistas são elementos tangíveis que perpetuam e legitimam as relações sociais de desigualdade e opressão, impedindo que grande parte da classe trabalhadora tenha acesso pleno à cidadania, à democracia, à justiça social e à participação popular. A Reforma do Ensino Médio é um exemplo da ausência de diálogo frente às questões essenciais à participação popular. Ao analisar esse momento, Gonçalves (2017) afirma que não foram as universidades, pesquisadores e pesquisadoras, professores e professoras, e estudantes que auxiliaram na elaboração da lei, mas empresários, por meio de organizações, fundações e institutos a eles interligados,

a exemplo do Banco Mundial, Banco Itaú, Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna.

Em setembro de 2016, Teresa Pontual, ex-bolsista da Fundação Lemann, foi nomeada para a Diretoria de Currículos e Educação Integral do Ministério da Educação. Menos de um mês depois, a Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio foi assinada. Além dela, Maria Helena Guimarães de Castro, uma das sócias-fundadoras do Todos Pela Educação, foi secretária-executiva do MEC no governo de Michel Temer. A Reforma do Ensino Médio impôs medidas que “não foram submetidas a uma ampla discussão com os agentes implicados e com especialistas de reconhecido saber e experiência na área” (Schütz; Cossetin, 2019, p. 211), uma das razões para os diversos movimentos de ocupações de escolas.

Além do movimento de estudantes secundaristas, diversas organizações acadêmicas e profissionais no âmbito da educação se posicionaram contrárias a essas medidas. Em resposta à Lei n.º 13.415/2017, o Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), ligado ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), lançou as Diretrizes Indutoras Para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:

Na reunião do FDE, ocorrida durante a 41a Reunião de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica – REDITEC, em novembro de 2017, em João Pessoa, foi constituído o Grupo de Trabalho - GT dos Cursos Integrados, tendo como objetivo atualizar e aperfeiçoar o Documento Base de 2016, considerando o contexto da Medida Provisória nº. 746/2016, convertida na Lei nº. 13.415/2017. Assim, houve a retomada do referido documento e a ampliação dos estudos sobre o impacto da citada reforma, bem como a ampla discussão sobre a concepção de ensino médio integrado, defendida pela Rede Federal (Conif, 2018, p. 02).

Estudo do Grupo de Trabalho responsável por analisar a recente legislação, à época:

indica os fundamentos ontológicos de educação que orientam os cursos técnicos integrados, bem como a base legal que determina sua oferta, em especial a Lei nº. 11.892/2008 e a Resolução CNE/CEB nº. 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

Técnica de Nível Médio. Além disso, **a legislação educacional vigente garante a continuidade de oferta, mesmo com a edição da Lei nº. 13.415/2017**, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Conif, 2018, p. 03. Grifo nosso.)

Com base no art. 36-B da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), na Lei nº. 11.892/2008, no Parecer CNE/CEB nº. 11/2012 e na Resolução CNE/CEB nº. 06/2012, o referido documento conclui: “a oferta dos cursos técnicos integrados, embora conceitualmente seja o oposto do modelo de educação implícito na Lei nº. 13.415/2017, do ponto de vista de adequação legal, não contraria o texto da nova legislação” (Conif, 2018, p. 11). Sendo assim,

A ampliação da carga horária do ensino médio, prevista na Lei nº. 13.415/2017, **não altera os Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados dos IFs** que obedecem à Resolução CNE/CBE nº. 06/2012, que estabelece a carga horária de 3.000, 3.100 e 3.200 horas como carga horária mínima.

Do ponto de vista de conteúdos estabelecidos pela Lei nº. 13.415/2017, **somente a obrigatoriedade dos estudos da Língua Inglesa poderá trazer impacto nos PPCs**. Muitos cursos, principalmente nas regiões de fronteira, têm a Língua Espanhola como obrigatória. A adequação a essa exigência não altera em essência os cursos técnicos integrados, não sendo necessária, nem recomendável, a exclusão da Língua Espanhola ou outra, se for o caso (Conif, 2018, p. 12. Grifo nosso.)

Como podemos observar, o Conif recupera a base legal e fundamentos conceituais da EPT para se posicionar contrário à adoção da Reforma do Ensino Médio nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

#### 4.1 Os interesses subjacentes à Reforma do Ensino Médio

O posicionamento do Conif introduz importantes questionamentos conceituais para avaliar o conteúdo da reforma. Antes de adentrar mais fundo nessa dimensão, queremos reafirmar o teor autoritário da lei. É evidente que existe autoritarismo na dinâmica entre governo e trabalhadores/as em educação quando lança uma reforma por meio de medida provisória sem nenhum diálogo com os principais sujeitos da educação. Do ponto de vista filosófico, essa interação revela um autoritarismo arraigado.

Para Shiroma (2018), o fundamento subjacente aos dados e razões que motivaram a apresentação da MP n.º 746/2016 é a lógica do gerencialismo educacional, que concebe a escola como uma entidade cujos resultados devem ser controlados de forma empresarial, e do neotecnismo, uma teoria pedagógica que preconiza a regulação da educação escolar por agentes externos para garantir a eficácia e o desempenho dos estudantes (Saviani, 2008).

Ao analisar a Lei 13.415/2017, duas dimensões são importantes para observar as concepções conceituais: 1. aumento da carga horária com o propósito da implementação das escolas em tempo integral; 2. a proposta de formação integral acompanhada pela instauração de escolha por itinerários formativos.

O aumento da carga horária com o propósito da implementação das escolas em tempo integral está presente no § 1º do art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (instituída pela Lei 13.415/2017): “a carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária” (Brasil, 2017). Essa medida implicaria, no primeiro momento, duzentas horas (200h) anuais a mais em cada série do ensino médio. Das três mil horas (3000h): mil e oitocentas (1.800h) destinadas ao currículo comum e mil e duzentas (1.200h) aos itinerários formativos.

No §12 do artigo 36, a escolha dos itinerários pelos jovens é mencionada, estipulando que "as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput" (Brasil, 2017). Nessa formulação, o parágrafo sugere que os alunos serão responsáveis pela escolha de um ou mais itinerários.

No entanto, é importante ressaltar que "a definição dos arranjos curriculares a serem adotados por um determinado ente federativo é uma prerrogativa deste, não dos alunos" (Ferretti, 2018, p. 29). Assim, os estudantes terão apenas a possibilidade de escolher entre os itinerários formativos definidos pelos sistemas de ensino, os quais serão moldados por realidades expressamente desiguais. Com isso em mente, partimos do pressuposto de que a lógica de fragmentar os conhecimentos no modelo de itinerários

resultará em diferentes formações que estarão, inevitavelmente, condicionadas à situação socioeconômica dos alunos e às condições das instituições de ensino. Isso pode promover a manutenção, legitimidade e reprodução das disparidades sociais.

Bourdieu (2015) revelou de forma consistente a seletividade presente no sistema educacional. Essa seletividade tende a excluir, segregar e marginalizar estudantes oriundos das classes populares, enquanto favorece e privilegia aqueles que possuem um maior capital econômico, social, simbólico e cultural. De fato, como observa Bourdieu (2015, p. 56), essa é a "lógica de um sistema cujo objetivo é conservar os valores que sustentam a ordem social".

O referido autor argumenta que a origem social dos estudantes resulta em disparidades educacionais, reproduzindo, assim, sistemas de posição e dominação. Na escola, o capital cultural herdado das famílias se converte em vantagens educacionais. Essa perspectiva desafia a ideia de que a escola é neutra e transformadora, destacando-a como uma das principais instituições responsáveis por manter e legitimar os privilégios sociais. O que na visão liberal é considerado igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, para Bourdieu (2015), revela-se como a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais.

A escola reflete, essencialmente, os gostos, crenças e valores dos grupos dominantes, embora apresente a cultura transmitida como universal, ocultando sua arbitrariedade. Ao se basear no capital cultural das classes privilegiadas, a escola exerce uma violência simbólica que exclui aqueles que não o possuem. Essa violência simbólica, segundo Bourdieu (2007, p. 206), é "a coerção que se estabelece pela adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante", pois a coerção está internalizada desde o início.

Em uma sociedade marcada por divisões de classes, a escola distribui conteúdos escolares "de maneira a favorecer os mais favorecidos e desfavorecer os menos favorecidos" (Bourdieu, 2015, p. 59). Desse modo, a escola ignora as desigualdades culturais entre os estudantes das diferentes classes sociais. O fracasso escolar, nesse contexto, emerge como algo socialmente necessário em um sistema moldado por relações de dominação. Consequentemente, a escola desempenha um papel insubstituível na

perpetuação da estrutura das relações de classe e na sua legitimação ao ocultar que as hierarquias escolares reproduzem hierarquias sociais (Bourdieu, 2015).

As mudanças propostas pela Lei 13.415/2017 consistem em duas frentes: por um lado, o aumento da carga horária e a implementação de escolas em tempo integral; por outro, a flexibilização do currículo, que agora inclui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e itinerários formativos, com o intuito de proporcionar uma formação integral aos estudantes. Essas mudanças foram justificadas, repetidamente, com base em duas razões principais: a má qualidade do ensino médio no Brasil e a necessidade de tornar essa etapa da educação básica mais atrativa para os estudantes, reduzindo os índices de evasão e reprovação (Brasil, 2016).

Entretanto, em nossa análise, essas justificativas parecem não estar diretamente relacionadas com as propostas de alteração apresentadas na Lei. Certamente, resolver o problema da baixa qualidade do ensino médio e torná-lo mais atrativo, com menos reprovações e abandono, não se limita ao aumento da carga horária e à flexibilização curricular. Outros aspectos cruciais devem ser considerados, como a infraestrutura inadequada das escolas, as condições de carreira dos professores, incluindo salários e formas de contratação, e a falta de vínculo desses profissionais com uma única escola. Além disso, é ignorado que muitos jovens deixam a escola devido à necessidade de contribuir para a renda familiar. Como resultado, surgem contradições nos próprios argumentos que embasam a Reforma do Ensino Médio.

A nosso ver, a reforma cumpre com duas tarefas necessárias para a preservação dos interesses do Capital. A primeira, conforme explicam Duarte e Derriso (2017, p. 133), a escola pública deve “remodelar-se para atender às mudanças no mundo do trabalho e ao seu caráter competitivo e globalizado, impondo uma formação escolar que tenha por base o desenvolvimento de habilidades e competências” ao invés do acesso ao conhecimento crítico socialmente produzido.

A segunda tarefa é transformar as escolas públicas em empresas, “porque o mercado livre é mais eficiente que o governo. Então, esses reformadores defendem reformas baseadas no mercado” (Ravitch, 2011, p. 01), abrindo espaço para a privatização

da gestão escolar e fortalecimento do mercado de formação e de assessoria controlados pelas fundações empresariais<sup>3</sup>.

Com relação à razão de ser do ensino médio, Ramos (2008) problematiza que, ao longo de sua história, esteve, predominantemente, centrado no mercado de trabalho. Nesse sentido, faz-se necessário “construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana” (Ramos, 2008, p. 05-06).

#### 4.2 Uma disputa pelo currículo do Ensino Médio Integrado

O currículo integrado visa superar a dicotomia entre cultura geral e cultura técnica, entre conhecimento prático e conhecimento enciclopédico ou científico, entre trabalho manual e trabalho intelectual. O currículo integrado precisa se comprometer com o desenvolvimento pleno de um sujeito, não simplesmente para o mercado de trabalho, mas entendendo que esse trabalho é uma via de criação, de realização plena do sujeito (Ramos, 2008).

Para Marise Ramos (2008, p. 02), a educação integrada está fundamentada em dois pilares: “um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitário, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional”.

Com relação ao primeiro pilar, Ramos (2008) atribui um sentido filosófico. A escola não dualista “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (Ramos, 2008, p. 03). O objetivo não é educar para a formação geral ou a formação profissional, mas com foco na integração que “possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (Ramos, 2008, p. 04).

Quanto ao segundo pilar, Ramos (2008, p. 05) parte do pressuposto de que a possibilidade de construção de um “projeto de ensino médio no sentido da formação omnilateral exige superar sua histórica vinculação – mediada ou imediata – com o mercado

de trabalho e tornar os sujeitos educandos o centro das finalidades dessa etapa da educação básica”.

Nesse sentido, o enfoque principal da educação deve ser nos sujeitos envolvidos no processo educacional, não nas demandas do mercado. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ressaltam a importância de uma abordagem educacional centrada no desenvolvimento integral dos indivíduos, considerando suas necessidades, potencialidades e contextos sociais. Sob essa perspectiva, a educação deve visar a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de atuar de forma autônoma na sociedade, em vez de apenas prepará-los para se encaixarem em um mercado de trabalho específico.

Ao direcionar o foco para os sujeitos da educação, abre-se espaço para uma abordagem mais humanizada e inclusiva, que valoriza a diversidade de experiências, saberes e habilidades dos estudantes. Essa visão contrasta com a ideia de uma educação voltada exclusivamente para atender às exigências do mercado de trabalho, negligenciando as dimensões éticas, sociais e culturais do processo educacional. Assim, ao priorizar os sujeitos da educação, é possível promover uma formação emancipatória, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A educação integrada, nessa perspectiva, tem como base todas as dimensões indissociáveis da vida humana, o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, no processo educativo: o trabalho, em seu sentido ontológico e histórico, como ponto de partida para a produção do conhecimento; a ciência, como conhecimento sistematizado; a cultura, como conjunto de representações e comportamentos de uma sociedade; e a tecnologia, como transformação da ciência em força produtiva (Ramos, 2008).

A Lei 13.415/2017, no §7º do art. 35-A, estabelece que os “currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno”, não obstante, essa integralidade formativa propõe uma formação focada nos “aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). Os componentes curriculares fundamentais na formação humana dos estudantes, como, por exemplo, Filosofia e Sociologia, são abordados como “estudos e práticas” a serem desenvolvidos no ensino médio, enquanto impõem que o ensino de matemática e língua portuguesa seja obrigatório ao longo de todo o ensino médio. Enquanto para as últimas disciplinas o termo utilizado é “ensino”, para as primeiras

é “estudos” e “práticas”, ensejando uma ideia de temas transversais de Sociologia e de Filosofia, a serem abordados em outras disciplinas. Diante disso, surge a indagação: é possível uma formação integral que ignore a construção de um pensamento crítico e reflexivo por meio das ciências humanas?

O foco educacional nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais está alinhado às demandas do mercado, em tempos de acumulação flexível. Para o Capital, as escolas devem formar profissionais que dominem as novas tecnologias e desenvolvam competências socioemocionais, sejam flexíveis para desenvolver projetos em equipes, e que mostrem autoconhecimento, autocuidado e autonomia.

Nesse sentido, Acácia Kuenzer chega à seguinte conclusão:

o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. (Kuenzer, 2017, p. 341).

O ensino médio integrado à educação profissional, defendido por nós, é um compromisso ético e político, pois garantir que o ensino médio se desenvolva sob uma base unitária é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade, pautada numa educação capaz de atender às necessidades dos estudantes. O que perseguimos não é somente atender à necessidade pessoal de cada estudante, mas mudar as condições em que ela se constitui (Ramos, 2008).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 13.415/2017, no §7º do art. 35-A, estabelece que os “currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno”, não obstante, essa integralidade formativa propõe uma formação focada nos “aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). Os componentes curriculares fundamentais na formação humana dos estudantes, como, por exemplo, Filosofia e Sociologia, são abordados como

“estudos e práticas” a serem desenvolvidos no ensino médio, enquanto impõem que o ensino de matemática e língua portuguesa seja obrigatório ao longo de todo o ensino médio.

Enquanto para as últimas disciplinas o termo utilizado é “ensino”, para as primeiras é “estudos” e “práticas”, ensejando uma ideia de temas transversais de Sociologia e de Filosofia, a serem abordados em outras disciplinas. Diante disso, surge a indagação: é possível uma formação integral que ignore a construção de um pensamento crítico e reflexivo por meio das ciências humanas?

Para Bourdieu (2015), a escola não apenas ensina, mas também contribui para a perpetuação das desigualdades sociais. Ao propor uma educação libertadora, Freire (2002, p. 15) afirma que ensinar exige criticidade, num movimento de superação que “se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”. Considerando a escola como um espaço de produção e reprodução de conhecimento e práticas sociais, como também um espaço de conflito e embate de ideias, nela podemos encontrar/reforçar práticas autoritárias e antidemocráticas ou/e promover novas práticas sociais pautadas na vivência democrática.

A vivência democrática pode contribuir para a reformulação de ideias autoritárias e superficiais sobre a realidade. Tendo como ponto de partida os saberes prévios e as representações sociais feitas pelos agentes da escola, é possível desconstruir ideias autoritárias e individualistas e promover a autonomia, a participação e a solidariedade.

A dualidade educacional do Ensino Médio não se limita apenas às disparidades entre as condições materiais das escolas públicas para as escolas privadas, mas também à coexistência de abordagens formativas distintas, que variam entre uma ênfase na formação geral e uma orientação mais voltada para a formação profissional. A Reforma do Ensino Médio fortalece a abordagem formativa que propõe uma formação aligeirada e focada nos princípios de mercado.

Está em discussão na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 5.230/23, enviado pelo Governo Federal do presidente Lula da Silva, que busca alterar a Reforma do Ensino Médio. Após pressão dos movimentos organizados da educação para revogar o “Novo Ensino Médio”, o governo Lula suspendeu a implementação deste por 60 (sessenta) dias,

e abriu consulta pública, por meio de questionário eletrônico, para ouvir a sociedade sobre o tema.

O Projeto de Lei 5.230/23 contempla alterações no currículo escolar do Ensino Médio, abordando disciplinas obrigatórias, carga horária e formação de professores. Uma das mudanças mais destacadas é a inclusão, durante todo o ciclo do Ensino Médio, das disciplinas da formação geral. O PL também propõe o retorno das duas mil e quatrocentas horas (2.400h) anuais para as disciplinas obrigatórias. Todavia, o parecer do relator, deputado Mendonça Filho, reduz a carga horária das disciplinas de formação geral, destinando duas mil e cem horas (2.100h), além de outras mudanças.

Apesar de muitas críticas, os movimentos de trabalhadores e trabalhadoras em educação defendem os pontos de avanços do PL, e fazem a crítica sobre os pontos problemáticos. No entanto, a principal reivindicação dos sindicatos dos trabalhadores e trabalhadoras em educação é a revogação da Reforma do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRANCO, Emerson Pereira et al. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47-70, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 14 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 20 jan. 2024.
- Brasil. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/mediaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 18 jan. 2024
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica**: Série histórica e avanços institucionais 2003-2016. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133961](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133961)

[-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 05 jan. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. As Ciências Humanas e as Ciências da Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n. 04, p. 1556 – 1575, out./dez.2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30436/21882>. Acesso em: 07 abr. 2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49, p. 11-37, jan.-abr. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 14 mar. 2024.

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Setembro, 2018.

DUARTE, Rita de Cássia; DERISSO, José Luis. A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p.132-141, ago. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21857>. Acesso em: 14 mar. 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Ciavatta, Maria; Ramos, Marise Nogueira (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. Disponível em: [https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753/pdf\\_](https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753/pdf_). Acesso em: 10 jan. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2024.

LUDKE, Menga; André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1991.

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: Seminário Nacional Currículo em Movimento, Belo Horizonte, 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte: novembro, 2010.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 08 jan. 2024.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES, a. 11, v. 19, n. 39, p.15-29, jan/jun, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243/7029>. Acesso em: 14 mar. 2024.

RAVITCH, Diane. **A morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; Cossetin, Vânia Lisa Fischer. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro. *Educação Unisinos*, v. 23, n. 2, p. 209-224, abril - junho 2019.

SILVA, Sabrina Aparecida da. Autoritarismo e crise da democracia no Brasil: entre o passado e o presente. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 119-126, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/fSC79qvyV35qddNBdpTBRCs/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

SHIROMA, Eneida. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. *Momento: diálogos em educação*, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 14 mar. 2024.

Recebido em: 18/03/2024

Aprovado em: 26/05/2025

Publicado em: 02/12/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.