



Uma análise das influências da Contrarreforma do Ensino Médio na Rede Federal de Educação a partir do caso do IFF

An analysis of the high school counter-reform influences on the federal education network based on the IFF case

Kleverson G. Willima¹, Matheus R. Castro²

¹ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

² Colégio Pedro II

RESUMO

Após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Lei da "Reforma" do Ensino Médio, inúmeros problemas foram trazidos para a educação pública brasileira, dentre eles uma nova disposição curricular. Nesse sentido, objetivamos analisar como a referida Lei e os dispositivos legais suscitados por ela influenciam direta ou indiretamente a rede federal de educação, que se acreditava estar "intocada" por essa "reforma". Para tanto, utilizando como base o materialismo histórico-dialético, realizamos uma breve contextualização sociopolítica e histórica da referida lei, a fim de entender sua construção e implicações. Além disso, nos debruçamos sobre o NEM e suas possíveis influências nas DCNEPT e, portanto, na reformulação dos PPC do Instituto Federal Fluminense, nosso *locus* de pesquisa. Como esperado, encontramos nos PPC analisados: redução de carga horária do Núcleo Básico com exclusão ou diminuição massiva da carga horária de disciplinas como Filosofia e Sociologia. Com esses resultados, percebemos influência do NEM na reformulação dos PPC e como isso já está se mostrando extremamente problemático: impedir a formação humana integral de nossos/as estudantes, promovendo a captura de suas subjetividades em prol do projeto societário do capital em tempos de crise em um contexto de capitalismo dependente.

Palavras-chave: "Reforma" do Ensino Médio; Formação Humana Integral; Instituto Federal Fluminense.

ABSTRACT

After the enactment of the 13415/2017 law, known as High School "Reform" Law, a lot of problems were brought to Brazilian public education, among them a new curricular provision. In that regard, we aimed to analyse how that law and the other legal provisions raised by it influence directly or indirectly the federal education network, that was believed to be untouched by this "reform". Therefore, using historical and dialectical materialism as a basis, we carried out a sociopolitical and historical contextualization of the referred law, in order to understand this construction and implications. Furthermore, we focus on NEM and its possible repercussions on DCNEPT and, therefore, in the IFFs PPC reformulation, our research locus. As expected, we found in the PPC analysed: reduction in the workload of the basic core, excluding Philosophy and Sociology, for example. With these results, we perceive influence of NEM in the reformulation of the PPC and how this is proving extremely troublesome: impedes the integral human formation of our students, promoting the capture of their subjectivities in favor of the capital society project in times of crisis in a context of dependent capitalism.

Keywords: High School "Reform"; Integral Human Formation; Fluminense Federal Institute.

1. Introdução

Em linhas gerais, circula uma "meia" verdade de que o "Novo" Ensino Médio (NEM) não chegou à rede federal da educação, pois estas gozam de maior autonomia administrativa e político-pedagógica, restringindo a compreensão da Contrarreforma do Ensino Médio (CEM) a um de seus aspectos: a divisão curricular estrita entre Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. Nesse sentido, é nítido que há uma enorme

diferença entre o que se consegue ainda garantir nas estruturas curriculares, além das discrepâncias óbvias concernentes às condições de estudo e trabalho na rede federal, e o que se oferta no nível das redes estaduais de educação, o que foi agravado com a implementação do NEM nos diversos estados.

Entretanto, essa visão parcial e bastante restrita da realidade ignora uma série de dimensões do NEM que não estão tão aparentes. É justamente por isso que partimos do marxismo enquanto método, enquanto práxis! É o materialismo histórico e dialético que possibilita ir além dos aspectos mais aparentes de nosso objeto, e, por meio de sua interação com a realidade, junto com a necessária base teórica, conseguirmos captar a sua essência.

Entendemos não ser possível analisar a totalidade que constitui o NEM sem entender o complexo de totalidades em que ele se insere, que diz respeito ao capitalismo brasileiro, e, sendo assim, temos como ponto de partida a Teoria Marxista da Dependência. Além disso, buscamos pesquisadores/as que atuam no campo do entendimento do neoliberalismo e as mudanças necessárias no mundo do trabalho na atualidade, para compreender a condição da educação enquanto forma social.

Por último, enquanto ferramenta metodológica, buscamos uma análise documental do arcabouço legal que envolve tanto o NEM quanto o conjunto de legislações que versam sobre o Ensino Médio, especialmente nos Institutos Federais. Ademais, foi preciso investigarmos se nossa hipótese estava correta, qual seja, que o NEM impactou a rede federal, e, para tanto, selecionamos o Instituto Federal Fluminense, especificamente o *campus* Bom Jesus do Itabapoana, em um curso técnico integrado específico, Informática, para analisarmos a condição curricular antes e após o NEM.

Com isso, organizamos a exposição de nossos acúmulos da seguinte forma: uma análise da condição brasileira e sua relação nos tempos de neoliberalismo e crise; um panorama mais abrangente da “Reforma” do Ensino Médio e suas determinações mais gerais; um panorama do Ensino Profissionalizante Técnico em nosso país; por fim, a situação do IFF após o “Novo” Ensino Médio.

2. O macrocontexto de inserção do Brasil na lógica capitalista neoliberal

Em que pese o entendimento de que o Modo de Produção de Capitalista (MPC) se articula e reproduz em nível global, essa universalidade/totalidade que constitui o MPC só pode se reproduzir a partir da mediação de outras totalidades de caráter mais particular. É neste cenário que se faz fundamental a compreensão acerca da forma como o Brasil, e a totalidade do capitalismo brasileiro, está inserido e se relaciona com a totalidade do capitalismo em âmbito mundial.

Como toda relação entre totalidades sobredeterminadas, a forma que assume o desenvolvimento do capitalismo no Brasil segue as determinações mais essenciais do capitalismo, como a prevalência das relações tipicamente capitalistas de trabalho e o núcleo da forma-valor/forma-mercadoria sendo o elemento de determinação última de todo o ordenamento social, inclusive do Estado e as demais instituições. Entretanto, as diversas contradições e mediações materializam formas particulares de desenvolvimento do capital nos múltiplos países, cujo cerne está na expansão do capital a partir da Europa, primeiro em sua forma colonial, e, posteriormente e por fim, a forma imperialista.

Esse processo de expansão e contínua reprodução do capital engendra distinções estruturantes nos limites e possibilidades de desenvolvimento do capitalismo nas várias regiões. Em geral, podemos fazer essa distinção entre os países centrais, que, a partir da

ideologia burguesa, são denominados de desenvolvidos, e os países periféricos/dependentes que, segundo o mesmo horizonte ideológico, são nomeados de subdesenvolvidos, ou de forma mais eufêmica, de “nações em desenvolvimento”. No caso brasileiro, por óbvio, trata-se de uma nação periférica na ordem do capital, isto é, de capitalismo dependente (Marini, 2012).

Define-se, então, a condição de dependência, segundo Carcanholo (2013, p. 193-194), como

[...] uma situação em que uma economia estaria condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outra à qual está subordinada, o que se expressaria no fato de a economia dominante poder expandir-se autossustentadamente – de forma contraditória e dialética, como característica do capitalismo – enquanto a dependente só o faria como reflexo dessa expansão, ou de forma constrangida pela situação de dependência, tendo efeitos positivos e negativos sobre o seu desenvolvimento.

São características estruturantes da condição de dependência, de acordo com Carcanholo (2013, p. 200):

a) superexploração da força de trabalho; b) transferência de valor para as economias centrais no plano do comércio internacional (troca desigual); c) remessa de (mais) valor para as economias centrais, sob outras formas (pagamento de juros e amortizações de dívidas, transferências de lucros e dividendos, pagamento de royalties etc.); d) alta concentração de renda e riqueza; e e) agravamento dos problemas sociais.

Naquilo que nos interessa, é importante demarcar alguns elementos: pelo fato de a economia periférica estar subordinada aos interesses da burguesia dos países centrais, aquilo a ser produzido e como deve ser produzido deve conjugar um duplo interesse: servir ao propósito da acumulação no centro do capitalismo, em especial pela redução do valor de sua própria força de trabalho e não ser uma ameaça à produção do centro (produção de commodities, gêneros primários; em suma, matérias-primas e o agronegócio são preferenciais). Outrossim, além da acumulação da burguesia central, deve propiciar também uma acumulação na periferia, ou seja, uma dupla espoliação da classe trabalhadora, o que explica a categoria de Superexploração da força de trabalho, que é a conjugação da depreciação do valor da força de trabalho da classe trabalhadora, ampliação das jornadas de trabalho e sua intensificação a fim de compensar no arranjo interno as transferências de valor ocorridas da periferia para o centro do capital. .

A consequência óbvia é que se estabelece um arranjo produtivo de baixíssima complexidade, com pouco valor agregado, baixa densidade técnico-científica, em geral por concentrar etapas mais elementares da indústria, além do foco na agropecuária, em uma produção orientada para os mercados externos, que secundarizam a importância do mercado interno para a sua própria acumulação. Se a classe trabalhadora deve ser formada e conformada de acordo com as necessidades do capital, sendo elas a combinação de um baixo conhecimento técnico-científico e uma ostensiva capacidade de resignação diante de uma brutal realidade de desigualdades sociais e regressão social, a educação provida a essa classe deve promover a reprodução desses aspectos (Castro; Oliveira, 2022).

Ademais, diante de uma burguesia débil em sua relação com a burguesia imperialista, e necessariamente forte e autoritária no trato para com a classe trabalhadora, o grau de subjugação do Estado enquanto forma política do capital, e, por isso, sua impermeabilidade às necessidades da classe trabalhadora, é ainda maior que no centro. Aqui se trata de um Estado cujas reservas devem ser ainda mais concentradas em prol dos interesses burgueses, e cujo caráter repressivo deve ser ainda mais ostensivo: redução absoluta das verbas destinadas ao investimento em serviços públicos; concentração de esforços e militarização de todos as dimensões da ação estatal.

A amálgama desse processo resulta em determinações estruturais para a educação, que entendemos ser a forja de uma condição de dependência educacional. Segundo Castro e Oliveira (2022, p. 314), essa condição pode ser caracterizada por:

expropriar da classe trabalhadora o direito ao acesso de conhecimentos científicos basilares em decorrência da condição de dependência; atuação educacional voltada principalmente para a construção de comportamentos e coerção de qualquer possibilidade de crítica por parte dos trabalhadores, utilizando-se da educação escolar como instrumento de contrarrevolução preventiva; estrangulamento dos orçamentos públicos destinados à educação pública tendo em vista a necessidade da burguesia local para com o fundo público, o que não impede de aumentar os aportes financeiros no setor privado, seja diretamente, seja por meio de PPPs.

Para além disso, o atual arranjo organizativo, isto é, o ciclo atual da reprodução do capitalismo é o que se convencionou chamar por neoliberalismo, que é fruto de uma reação do capital à crise dos Estados de Bem-Estar Social no centro do capital, e aos arranjos “desenvolvimentistas” e movimentos de libertação colonial na periferia (Harvey, 2008). Ademais, é o momento histórico em que há o esgotamento da experiência socialista soviética enquanto alternativa histórica ao desenvolvimento do capitalismo.

Esse “novo” liberalismo assume feições ainda mais radicais: além de avançar no processo de intervenção do capital na economia, isto é, ampliar o papel do mercado como regulador de todas as relações sociais, deve atingir de forma ainda mais decisiva a própria subjetividade dos indivíduos: “O que o neoliberalismo pregava eram intervenções diretas na configuração dos conflitos sociais e na estrutura psíquica dos indivíduos. Mais do que um modelo econômico, o neoliberalismo era uma engenharia social” (Safatle, 2021, p. 24-25).

Torna-se papel do Estado destruir tudo o que pudesse se converter em um obstáculo à acumulação de capital, o que inclui a própria subjetividade humana, logo, esgarçar quaisquer laços de coletividade, solidariedade etc., além da própria história e símbolos da resistência da classe trabalhadora, convertendo-a em empresa/empresária de si mesma, em que cada indivíduo deve se ver e ser visto como um capital, sujeito às mesmas leis do mercado que as demais mercadorias (Manfré, 2022). Com isso, os indivíduos “definem a racionalidade de suas ações a partir da lógica de investimentos e retorno de ‘capitais’ e que compreendem seus afetos como objetos de um trabalho sobre si tendo em vista a produção de ‘inteligência emocional’ e otimização de suas competências afetivas” (Safatle, 2021, p. 30-31).

E é quando esse modelo socioeconômico entra em crise, cujo estopim foi a quebra das bolsas em 2008, que a reação do capital, em vez de recuar, para um modelo societário mais elaborado, regulado, um “novo desenvolvimentismo”, dobra a aposta a fim de aumentar ainda mais o jugo do capital por sobre a sociedade, ampliando as formas autoritárias e irracionais de domínio burguês. Isso se torna necessário mediante o aprofundamento das medidas regressivas para com as condições de vida da classe trabalhadora: privatizações que aumentam os custos de vida, retirada de direitos trabalhistas e criação de novas formas de exploração do trabalho - em destaque a plataformação do trabalho, como a uberização (Antunes, 2018).

É nessa conjuntura de uma profunda debilidade da institucionalidade típica do capital, em uma grave e profunda crise, o que inclui os principais setores hoje da “esquerda” como o governo do Partido dos Trabalhadores, que advoga para si a condição de “melhor gestor do capital”, que a reação desses setores da burguesia é a aposta na radicalização regressiva das massas, a partir da extrema-direita, inclusive de perspectiva neonazista, fascista, como arranjo de emergência diante da crise. É justamente esse processo que leva ao Golpe no Brasil: uma esquerda que em termos da

política social e econômica reza na íntegra a cartilha do neoliberalismo, mas que é pressionada por sua base popular histórica na classe trabalhadora, e advoga uma maior preocupação com a inclusão social.

Diante de uma burguesia desejosa de destruir qualquer símbolo histórico de luta e resistência da classe trabalhadora, por mais desgastado que este esteja (o caso do PT), e que torna qualquer impulso de uma mínima civilidade e inclusão social, algo inaceitável, o Golpe é planejado e executado articulando burguesia, forças armadas, poder judiciário e a grande mídia, sem maiores resistências populares (Antunes, 2018). Assim, o vice golpista Michel Temer assume o governo federal com um propósito muito evidente de ser o operador dos interesses burgueses: realização de Contrarreformas, como a trabalhista, e a tentativa na Previdência; imposição de uma política de profundo arrocho e austeridade, como o Teto de Gastos, além de avançar em programas de Privatização com o Projeto de Parcerias Privadas de Investimento; por fim, a intervenção federal na segurança do Rio de Janeiro, que hoje sabemos estar relacionada com a morte da Parlamentar de Esquerda, Marielle Franco. É no bojo de todas essas medidas que a Contrarreforma do Ensino Médio é materializada em nosso país.

3. Ensino Médio (Contra)reformado: descrição, desdobramentos e contexto de formulação

Os debates acerca do Ensino Médio no Brasil são bem antigos. Não é de hoje que essa etapa da Educação Básica é amplamente disputada no cenário nacional. Recordando que tratamos de um país de arranjo dependente, cuja educação está determinada por uma condição de dependência, a educação formal foi pela maior parte de nossa história preponderante da distinção de classe, inacessível, ou de acesso altamente obstruído à classe trabalhadora, pelo próprio arranjo social, cultural, econômico, político e científico da situação de dependência.

Quando se fala em Ensino Médio, neste país, é importante recordar que, por um longo tempo, ele esteve destinado tão somente às classes dominantes: “as políticas educacionais para o Ensino Médio, especialmente no Brasil, são marcadas pela divisão de classes” (Pereira; Mello; Santos, 2019, p. 268). Essa realidade culminou (e culmina, até os dias atuais) no que ficou conhecido na literatura especializada como dualidade estrutural da Educação (com ênfase no Ensino Médio, para os fins deste artigo).

Trocando em miúdos, o termo “dualidade estrutural da Educação” faz referência, segundo Kuenzer (2005), à separação/cisão entre a formação propedêutica e a formação técnico-profissionalizante (ou para o mercado do trabalho), dando maior ênfase à segunda em detrimento da primeira quando se trata das classes populares (ou menos favorecidas). Nas palavras de Pereira, Mello e Santos (2019, p. 270-271):

Na Teoria da Dualidade Estrutural, a escola é um espaço cuja configuração resulta da luta de classe. [...] Nessa perspectiva de luta de classes, a escola tem papel fundamental, pois é o lugar de persuasão, do convencimento e consentimento da ideologia da classe dominante. Ao cumprir esse papel, a escola fornece a justificativa, a legitimação e o disfarce de diferenças e conflitos de classe. [...] Assim, “a escola contribui, pois, de duas formas, para o processo de reprodução da formação social do capitalismo: por um lado, reproduzindo as forças produtivas, por outro, as relações de produção existentes” (Freitag, 1986, p. 33).

A partir da citação acima, é possível perceber como a tese da dualidade estrutural identifica e combate as desigualdades, em especial a desigualdade educacional e de acesso à educação. Seguindo os apontamentos de Kuenzer (2005) e Pereira, Mello e Santos (2019), as estratégias do capital para conformar futuras/os

trabalhadoras/es ao mercado de trabalho são visíveis, reduzindo a escolarização a uma simples e esvaziada (con)formação ao mercado e à necessidade de reprodução do capital, obstaculizando delas e deles a possibilidade de construção de pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade, seja ela laboral, pessoal, acadêmica ou outra.

Isso se reflete sobremaneira na forma como as políticas educacionais têm sido criadas no Brasil, especialmente nas últimas décadas. Quando o assunto em questão é o Ensino Médio, as disputas tornam-se ainda mais acirradas, já que, pela sua proximidade com a idade adulta e o conseqüente ingresso no mercado de trabalho, há um forte desejo dos detentores do capital de dominar a maneira como a formação dos indivíduos se dará nessa modalidade de ensino. Assim, toda vez que uma (re)formulação da política nacional do Ensino Médio (PNEM) se aproxima, há intensa movimentação dessa camada social em busca de inserir suas demandas na nova política a ser construída.

Tal fato se fez evidente na mais recente reformulação da PNEM, perpetrada pela Contrarreforma do Ensino Médio, utilizando o termo de Ramos e Paranhos (2022), materializada, principalmente, pela Lei nº 13.415/2017. Seu contexto de formulação, no entanto, é extremamente controverso, marcado por disputas de poder, instabilidade política e social e uma forte onda reacionária ultradireitista que começou a assolar o Brasil com mais intensidade a partir do ano de 2015 (Campelo; Johann; Pereira, 2021), além de mostrar, desde o início, segundo Pereira, Mello e Santos (2019) e Willima (2023), que a ideia nunca foi reformular uma das políticas educacionais mais importantes do país pensando na melhoria das condições de vida da classe trabalhadora e suas filhas e filhos, e sim fortalecer a dualidade estrutural da educação.

O contexto mediato da Contrarreforma remonta aos ditames neoliberais implementados no Brasil a partir da década de 1990, conforme visto na seção anterior deste artigo, e ao desejo das classes dominantes em aprofundar a dualidade estrutural da Educação. Já o contexto imediato da Contrarreforma, segundo Neta, Cardoso e Nunes (2018), remonta ao golpe parlamentar, sexista e midiático de 2016 contra a ex-presidenta Dilma Rousseff (Jinkings; Doria; Cleto, 2016).

Logo após a concretização do golpe, mais especificamente no dia 22 de setembro de 2016 (22 dias depois da deposição de Dilma de seu cargo), Michel Temer edita a Medida Provisória (MP) nº 746, cujo objetivo era “reformular” o Ensino Médio (Ramos; Paranhos, 2022). Acontece, porém, que ao propor uma reformulação de política educacional por meio de uma MP, um critério sumamente importante fica de fora: a participação ativa da população na tessitura de tal política. A MP é uma estratégia permitida constitucionalmente para casos de emergência, nos momentos em que o país precisa de resposta urgente para uma demanda indispensável (Ramos, 2019). A questão principal aqui é que, como aponta Ramos (2019, p. 5):

Em síntese, não existiria qualquer razão que justificasse a instituição da contrarreforma do ensino médio, a não ser as de ordem político-ideológica – a resistência da classe dominante ao direito da classe trabalhadora à educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva da emancipação humana – e as de ordem economicista, na lógica de se adequar o financiamento do ensino médio à contenção dos gastos públicos, o que, diga-se de passagem, forma uma unidade com a primeira razão.

Alguns meses após a publicação da MP nº 746/16, é aprovada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Com essa lei, a Contrarreforma do Ensino Médio se consolida. No entanto, é importante destacar o curto período entre a MP e a Lei propriamente dita, compreendendo menos de 5 meses entre uma e outra. Toda essa rapidez fez com que as discussões sobre a reformulação da política nacional do Ensino Médio ficassem aligeiradas, quase inexistentes. Sabe-se, entretanto, que, por se tratar de uma política de importância nacional, o mínimo que se espera é um amplo debate com

os setores da sociedade e com as pessoas direta e indiretamente afetadas/atravessadas por tal política a ser (re)formulada. No caso específico da Contrarreforma, como visto anteriormente, esse passo sumamente necessário de participação popular não aconteceu, e isso trouxe (e ainda traz), segundo Castro e Pessanha (2023), Willima, Souza e Castro (2024) e Willima (2023), consequências inestimáveis para a formação das juventudes e para a educação brasileira como um todo.

Com relação às mudanças perpetradas pela Contrarreforma, Ramos e Paranhos (2022, p. 78) pontuam algumas delas:

Implementação do ensino médio em tempo integral; ampliação da carga horária mínima anual para 1000 horas; restrição da obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental. Além disto, tornou facultativo o oferecimento de outros idiomas além da língua inglesa; organizou o currículo do ensino médio pela BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino; e permitiu aos sistemas de ensino definirem a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem a partir da BNCC.

Além das mudanças já apontadas pelas autoras, outras merecem destaque, de acordo com Willima (2023): i) redução da carga horária da formação geral básica de 2.400h para um teto (limite) de 1.800h; ii) complementação da carga horária total do Ensino Médio (3.000h) através dos itinerários formativos, que compõem 1.200h; iii) abertura de possibilidade para parte da formação ocorrer na modalidade a distância; iv) reforço do notório saber tanto na educação profissional quanto na educação básica; v) implementação da obrigatoriedade de somente Língua Portuguesa e Matemática nas três séries do Ensino Médio, ficando a cargo de cada sistema escolar a reorganização curricular dos demais componentes curriculares que deveriam fazer parte do currículo do Ensino Médio.

Discutindo ponto a ponto, o principal problema do primeiro é a redução da formação geral básica, diminuindo tempos de aula dos componentes curriculares e, em alguns casos, excluindo outros como Sociologia e Filosofia (Willima, 2023). Esse movimento gera um esvaziamento da formação das juventudes, principalmente quando se percebe que o que foi colocado no lugar (os itinerários formativos) é, na verdade, uma grande colcha de retalhos, com conteúdos sem sentido e sem qualquer objetivo de promover pensamento crítico e reflexivo e uma formação humana integral dos indivíduos (Willima; Souza; Castro, 2024). Comentando melhor sobre o segundo: os itinerários, na maior parte das vezes, são desprovidos de qualquer propósito formativo minimamente sério, contando com percursos como “o que rola por aí” e “brigadeiro gourmet”, permitindo a contabilização de “trabalho voluntário”, entre outras formas de exploração da força de trabalho da juventude, convertendo isso em componente curricular (Willima; Souza; Castro, 2024).

Nesse sentido, como se já não bastasse serem esvaziados de sentido, os itinerários tomam uma parte significativa da carga horária da formação geral básica, sendo ela a parte do currículo escolar responsável pela formação humana integral dos indivíduos e a única que faz parte dos conteúdos básicos das provas de vestibular, ENEM e concursos. Ainda sobre esse tópico, Campelo, Johann e Pereira (2021, p. 52) afirmam que:

O MEC conduziu o discurso da necessidade da Reforma do Ensino Médio utilizando o jargão da “flexibilização” e da “livre escolha”, direcionando o jovem aos itinerários formativos para compor o projeto de formação de mão de obra excedente para o capital (CAMPELO, 2017), o que fica evidente na exposição de motivos do ex-ministro da educação Mendonça Filho.

Com relação ao terceiro ponto: sabe-se, há tempos, que uma educação escolar efetiva somente é possível na coletividade, na interação, no encontro com o outro, e isso

só é possibilitado na presencialidade (Casagrande; Alonso, 2020). Fazer uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação em sala de aula não é um problema; constitui, inclusive, parte das chamadas Metodologias Ativas, importantíssimas para levar a cabo formas diferentes de ensinar-aprender. O problema é achar que parte considerável do Ensino Médio pode ser feito na modalidade EaD. A pandemia, nesse sentido, mostrou à população que, para muitas pessoas, essa realidade não é possível, seja por falta de instrumentos, seja por problemas de adequação à EaD ou ao ensino remoto (Saviani; Galvão, 2021). Além disso, essa EaD não pressupõe e nem regula a mediação tecnológica, podendo servir a simples entrega de livros didáticos, ou mesmo a instalação de aplicativos em celulares e demais aparelhos, como componente curricular.

O quarto ponto, por sua vez, é tão problemático quanto os anteriores. Segundo Alves e colaboradores (2020), ao permitir a existência do notório saber, seja para a educação profissional, seja para a educação básica, abre-se precedente para uma (ainda) maior desvalorização da formação docente, permitindo que indivíduos sem qualquer formação técnico-profissional de nível superior possa lecionar em determinado itinerário e até mesmo em algum componente curricular da formação geral básica, contanto que comprovada qualquer experiência profissional na área. Assim, criam-se possibilidades para reforçar a manutenção do precariado professoral, utilizando o termo proposto por Silva (2018).

Já o último ponto, que diretamente se relaciona ao primeiro, traz uma camada complexa de problemas, indo, de acordo com Willima (2023), desde o esvaziamento da concepção de Educação Básica, que seria responsável pela formação para a cidadania plena e para o mundo do trabalho, reduzindo-a ao mínimo possível, até a perpetração e manutenção das desigualdades educacionais, retirando dos indivíduos em formação a possibilidade de contato com os conhecimentos social, cultural, histórica e cientificamente produzidos.

Vale ressaltar, por fim, que de início, a Contrarreforma do Ensino Médio estava destinada, majoritariamente, às redes estadual e privada de ensino. Desde 2019, porém, especialmente a partir da promulgação da Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021, conforme afirmam Willima e Castro (2023) e Paixão (2023), as influências da Contrarreforma têm atingido, também, a Rede Federal de Educação, apesar de essas influências serem de caráter diferente, na maioria dos casos, como será discutido no próximo tópico deste artigo. Esse fato faz emergir a necessidade da diferenciação entre o Ensino Médio regular, praticado na maioria esmagadora das escolas Brasil afora, e o Ensino Médio Integrado, praticado, em sua maior parte, na Rede Federal de Educação¹. O primeiro, mais óbvio, diz respeito à disposição de componentes curriculares relacionados somente à formação básica, de maneira mais generalista. O segundo, por sua vez, refere-se, em poucas palavras, à relação entre a formação básica e a formação técnico-profissionalizante, visando à formação humana integral dos indivíduos, na perspectiva omnilateral e politécnica (Ramos, 2014).

Assim sendo, enquanto o Ensino Médio regular, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), objetiva: i) a consolidação dos saberes adquiridos no Ensino Fundamental, ii) a preparação para o trabalho e para a cidadania, iii) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e iv) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e

¹ Há algumas boas práticas de Ensino Médio Integrado em escolas estaduais, como a rede FAETEC, e em escolas particulares. Apesar de existirem, são pouco numerosas. Nesse aspecto, a rede federal de educação consegue dar conta de abarcar um número muito superior de estudantes.

prática e em todas as disciplinas, o Integrado objetiva, além dos pontos acima expostos, “integrar a formação humana com a formação profissional, garantindo uma formação integral para os sujeitos” (Silva; Melo; Nascimento, 2015, p. 2). É pensando nessa diferenciação, que ainda será melhor desdobrada posteriormente, e nas questões que foram problematizadas e apontadas nesta seção que será apresentada e discutida, na sequência, a realidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as influências da Contrarreforma do Ensino Médio nessa modalidade de ensino.

4. A EPT e a Contrarreforma do Ensino Médio: adequação ou resistência?

O histórico da Educação Profissional no Brasil é extenso, remontando ao período colonial, passando pelo imperial e desembocando nos dias atuais (Silva; Ciasca, 2021). No entanto, quando se fala em educação profissional oficial, institucionalizada e aberta à população, o recorte histórico-temporal é menor, mais especificamente no início do século XX, conforme consta no quadro 1 abaixo, organizado por Wittaczik (2008, p. 79-80). Foram inúmeras reformas, vários debates e reformulações de políticas para essa etapa da educação brasileira até que se chegasse ao modelo existente hoje dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, trabalhando numa perspectiva integral, de formação humana, omnilateral e politécnica (Ramos, 2014; Silva; Ciasca, 2021), oferecendo à população desde cursos técnicos concomitantes e subsequentes, até cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, cursos de formação inicial e continuada e cursos superiores nos mais diversos níveis. Assim sendo, essa modalidade da educação tem como finalidade primordial, segundo Silva e Ciasca (2021, p. 73), “formar os sujeitos com vistas à atuação no mercado de trabalho”.

Quadro 1: Síntese histórica da Educação Profissional no Brasil.

Ano	Educação Profissional no Brasil
1909	O Decreto-Lei nº 7.566 ² , de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, instituiu oficialmente a educação profissional brasileira que, vista como instrumento de capacitação ou adiestramento para atender ao crescente desenvolvimento industrial e ao ciclo de urbanização, tinha caráter assistencialista ³ em relação à massa trabalhadora. Ocorreu a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, difundidas com o intuito de preparar gerações vindouras para a continuidade dos ofícios, suprimindo, assim, o mercado produtivo, dominado pela burguesia emergente, formando profissionais advindos das camadas pobres da população. O ensino profissional foi delegado ao Ministério de Indústria e Comércio.
1910	Foram ofertados cursos de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas ministradas nas 19 Escolas de Aprendizes Artífices.

1930	Ocorreu a instalação de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo (início da Industrialização do Brasil). A partir da década de 1930, o ensino profissional se expandiu no Brasil, incluindo, em seu público-alvo, ricos e pobres.
1937	A Constituição de 1937 fez menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados.
1940	Amplitude de atendimento: criação das instituições responsáveis pela formação de mão-de-obra para os dois principais pilares da economia: a Indústria e o Comércio. Surgimento do chamado Sistema S ⁴ .
1942	Criação do SENAI (S pioneiro). Criação da lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Secundário.
1943	Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial.
1946	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI). Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Primário, Normal e Agrícola.
1990	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), do Serviço Nacional do Transporte (SENAT) ⁵ , do Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (SESCOOP) e do Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE).

Fonte: Wittaczik (2008, p. 79-80).

A partir da síntese apresentada acima, foi possível perceber a importância da institucionalização da Educação Profissional no país e da ampliação da oferta de vagas para a população. A verdadeira mudança veio, porém, com a implementação das leis nº 11.892/2008 e nº 11.741/2008, criando os Institutos Federais (IF), em substituição aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)², instituindo a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica e estabelecendo “as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (Brasil, 2008).

Após a promulgação das referidas leis, diretrizes curriculares começaram a ser produzidas para dar conta da mais nova modalidade de ensino (re)formulada. A mais importante delas, quando o assunto é a Rede Federal de Educação, é a Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012, que define “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (Brasil, 2012).

Na atualidade, em decorrência das contrarreformas educacionais perpetradas no período pós-golpe de 2016, conforme visto na seção anterior deste artigo, houve importantes mudanças no cenário da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país. A principal delas foi a revogação da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e sua posterior substituição pela Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021, cuja influência primordial foi, segundo Oliveira (2021) e Silva e Ciasca (2021), a Lei nº 13.415/2017 (Contrarreforma do Ensino Médio). De acordo com Oliveira (2021, p. 206):

A aprovação e publicação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) em janeiro de 2021 traz, para a formação profissional, alguns pontos já sinalizados na contrarreforma

2 Apesar do movimento de substituição dos CEFET, atualmente há dois em funcionamento no país: um em Minas Gerais e um no Rio de Janeiro.

do Ensino Médio, cuja tramitação iniciou em 2016. O texto, marcado por conceitos e pontos orientados por um ideário neoliberal, reforça os debates e disputas nas relações trabalho e educação e na oferta de cursos profissionais e tecnológicos.

O objetivo da Resolução anterior é definir “as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica” (Brasil, 2021), dando uma nova roupagem à EPT. Segundo afirma Oliveira (2021, p. 212):

[...] tanto as DCN da EPT quanto o texto da contrarreforma do Ensino Médio estão fundamentados no mesmo ideário neoliberal, dentro do qual se difundem a noção de mérito, possibilidade de escolha, flexibilidade, atendimento às demandas do mercado, diminuição de direitos e favorecimento dos interesses do capital. A concepção de formação profissional trazida pelas Diretrizes sinaliza para uma formação técnica estreita, dentro da qual a educação vira treinamento. Assim como na contrarreforma do Ensino Médio, perde-se a noção de uma formação básica, geral e ampla que seja direito de todos.

O autor prossegue com as suas análises afirmando que, sob o argumento da “escolha” e da “flexibilização curricular”, os/as estudantes perdem “uma parcela do que se convencionou como básico para a formação de qualquer indivíduo” (Oliveira, 2021, p. 212), ou seja, os componentes curriculares antes considerados obrigatórios, tais como Filosofia, Sociologia, História, Biologia, Química, Geografia, Arte e outros. Na visão do autor, isso gera um processo de fragmentação “não só da formação, mas também do próprio sujeito formado, reforçando e reproduzindo desigualdade, uma vez que a classe dominante priva o acesso da classe trabalhadora a saberes e conhecimentos importantes” (idem, p. 213). A afirmação de Oliveira corrobora com as discussões levadas a cabo na seção anterior deste trabalho, na medida em que entende e reconhece o poder destruidor da atual Contrarreforma do Ensino Médio e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT).

A Resolução CNE/CP nº 01/2021 é o principal instrumento utilizado para a construção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) na Rede Federal de Educação. Isso, associado ao que foi apontado acima, justifica o porquê de ter havido, em muitos IF espalhados pelo Brasil, uma considerável redução de carga horária no Núcleo Básico de formação, conforme será visto e discutido adiante. No entanto, Paixão (2023) já havia demonstrado que mesmo antes da Resolução e das novas DCNEPT, era possível perceber uma adequação de boa parte dos IF à Contrarreforma do Ensino Médio, movimento que se intensificou ainda mais após a publicação das DCNEPT (Willima; Castro, 2023). Nas palavras de Paixão (2023, p. 203):

As categorias construídas para a análise dos PPC permitiram identificar aproximações da organização dos cursos de educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio dos IF com os princípios e propostas da reforma do Ensino Médio. Apesar da forma dispersa e descontínua com que a reforma chega até os Institutos Federais, alguns de seus elementos já se fazem presentes nos PPC e, portanto, na organização das concepções e das práticas que se desenvolvem no cotidiano das instituições. Além de descontínua e dispersa, a reforma nos IF também é inicial, segundo a amostra, uma vez que a maioria dos cursos técnicos integrados não realizou alterações em seus PPC após 2019. Entretanto, é possível afirmar que aqueles que promoveram alterações ou foram criados a partir de 2019, de alguma forma, são afetados pela reforma.

Conforme as análises do autor (idem, p. 204-205) se seguem, ele afirma que, realizada a sua investigação, chegou-se à conclusão de que:

[...] ao se aproximar da reforma, os IF corrompem a concepção de formação integral e de formação técnica e profissional. Pouco a pouco, é ensaiada uma concepção de formação limitada, administrada e direcionada, que toma o

trabalho como atividade-fim e destino histórico de uma parcela da população que busca na educação melhores condições de sobrevivência.

Percebe-se, assim, que os IF, ao se adequarem à Contrarreforma do Ensino Médio, ainda que de forma indireta e mediada, se afastam do propósito de serem espaço para a formação humana integral dos indivíduos, indo ao encontro das teses neoliberais de conformação para o mercado de trabalho e de uma formação limitada, direcionada e esvaziada. A situação não é diferente nos *campi* do Instituto Federal Fluminense (IFF), localizado no estado do Rio de Janeiro e objeto de análise neste artigo. O *campus* do IFF escolhido para uma análise mais aprofundada foi o de Bom Jesus do Itabapoana, justamente por ser o *campus* cujo PPC sofreu a maior alteração dentre os demais. A tabela 1 abaixo mostra, claramente, as profundas mudanças ocorridas nos PPC do referido *campus*. Por questões de espaço, optou-se por selecionar apenas um dos cursos técnicos integrados para analisar, sendo ele o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, cuja reformulação do PPC se deu no ano de 2021 e permanece em vigor até o presente momento.

Tabela 1: Redistribuição de carga horária do Núcleo Básico do curso Técnico Integrado em Informática.³

Disciplinas do Núcleo Básico	Carga horária anterior	Carga horária atual
Língua Portuguesa e Literatura	600h	480h
Língua Estrangeira – Inglês	240h	240h
Língua Estrangeira – Espanhol	80h	160h
Artes ⁴	40h	80h
História e Geografia ⁵	240h	200h
Estudos Filosóficos e Sociológicos	240h	Não existe
Biologia, Física, Química e Educação Física	240h	240h
Matemática	480h	400h
Informática Básica	80h	Não existe
Carga horária total	3200h	2720h

Fonte: Produção própria.

Como é possível perceber quando se analisa a tabela acima, houve redução de carga horária em alguns componentes curriculares, tais como História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa, e a exclusão de outros, como Sociologia e Filosofia. A principal justificativa para tal mudança reside na velha tese da dinamização do desenho curricular da instituição, no intuito de reduzir a carga de aulas das/os estudantes, por vezes muito alta. No entanto, o movimento de redução observado no *campus* objeto de estudos neste trabalho está relacionado tanto ao mesmo movimento em outros IF espalhados pelo Brasil, conforme aponta Paixão (2023), quanto à nova Resolução para a EPT que define as DCN específicas para essa modalidade, que por sua vez está adequada à Contrarreforma do Ensino Médio (Oliveira, 2021).

Sobre a exclusão de Filosofia e Sociologia: nota-se que esse é um movimento muito presente no Brasil, especialmente após a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio nas escolas (públicas) brasileiras (Pinto *et. al.*, 2024). No PPC em análise, esses dois componentes curriculares foram redistribuídos para o Núcleo Politécnico, que se caracteriza, segundo Instituto Federal Fluminense (2021, p. 32), como

[...] ambiente de organização curricular para qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e

3 Conforme: Instituto Federal Fluminense (2016; 2021).

4 Ofertada apenas na primeira série do Ensino Médio.

5 Antes ofertadas em todo o Ensino Médio, agora apenas nas duas últimas séries.

que possuem maior área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso, bem como as formas de integração. Prevê elementos expressivos para a integração curricular do curso.

Feita a redistribuição, eles ganharam novo nome e nova ementa, transformando-se em Filosofia, Ciência e Tecnologia (Filosofia) e Sociedade e Tecnologia (Sociologia), constando ambos somente na primeira série do Ensino Médio, com dois tempos de aula (Instituto Federal Fluminense, 2021). Antes, Estudos Filosóficos e Sociológicos tinham apenas dois tempos de aula também, mas estavam presentes nas três séries do Ensino Médio, não apenas em uma (Instituto Federal Fluminense, 2016). De acordo com a nova ementa, Filosofia, Ciência e Tecnologia objetiva “problematizar e contextualizar a crise da Ciência Moderna e das concepções dominantes de tecnologia, fazendo a crítica ao paradigma científico dominante” (Instituto Federal Fluminense, 2021, p. 59). Isso indica um evidente esvaziamento e uma evidente redução daquilo que se entende por Filosofia no Ensino Médio, que deveria passar pelas diversas escolas de pensamento filosófico, e não se prender em apenas um recorte específico da realidade.

Com relação ao componente Sociedade e Tecnologia, a nova ementa define que seu objetivo é “compreender as relações sociais, analisando a relação do homem com a natureza, do homem com o homem e com os grupos sociais, enfatizando as relações que se estruturam em torno do trabalho, da tecnologia e da cultura, como dimensões significativas na vida humana” (Instituto Federal Fluminense, 2021, p. 60). Pode-se observar, a partir do objetivo exposto, que houve uma grande redução de conteúdos da Sociologia. Antes, trabalhava-se as principais escolas de pensamento sociológico, os principais pensadores e os debates mais importantes que giram em torno da relação ser humano, sociedade e meio. Agora, somente são apresentadas as relações entre sociedade, ciência e tecnologia, tecnologia e sociedade da informação, sociologia do trabalho e outros poucos temas. Todos eles são importantes? Indiscutivelmente! A questão aqui, porém, é o fato de que essas temáticas poderiam ser igualmente trabalhadas, mas juntamente com os conteúdos primordiais da Sociologia, não apenas esses poucos recortes da área.

Vale ressaltar, no entanto, que quando se fala em redução de carga horária e exclusão de determinados componentes curriculares, a questão nunca se relaciona somente a esses pontos. Redução e exclusão estão diretamente relacionadas à limitação de conhecimentos que as/os estudantes terão acesso no decorrer de sua formação. Isso implica, portanto, segundo Pereira (2022), o reforço e a manutenção das desigualdades educacionais e da dualidade estrutural da educação já discutidas neste artigo. Assim, o acesso a conhecimentos filosóficos e sociológicos, tão importantes para a formação de senso crítico e para a formação integral dos indivíduos, ficam de fora do currículo escolar, levando a um processo formativo deficitário das/os estudantes. O problema se torna ainda maior quando se entende, conforme os apontamentos feitos por Santomé (2013), que currículo é (ou deveria ser), também, espaço de justiça social. Entretanto, a imposição de um currículo reduzido, enxuto e adequado à lógica neoliberal, como o analisado aqui, dificulta sobremaneira a prática de um currículo reflexivo, crítico e que seja espaço de resistência ao *status quo*. De acordo com Pinto e colaboradores (2024, p. 3):

O currículo enquanto espaço de poder e, conseqüentemente, de disputas abertas dentro do campo e na relação com os outros campos (Bourdieu, 2004) impõe conflitos no processo de institucionalização na educação básica de determinados conteúdos, autores, escolas de pensamento e temas integradores. A reformulação do Ensino Médio em contexto de crise democrática e avanço da extrema direita tensionou ainda mais a problematização de temas e teorias pretensamente associados ao progressismo que poderiam estar presentes na BNCC. O questionamento ora

posto se dirige ao fato de que as disciplinas de Filosofia e Sociologia não contavam com um currículo institucionalizado, limitando-se ou à decisão do docente na Educação Básica, ou aos livros didáticos utilizados como componente curricular. Para complicar ainda mais a situação, a reformulação do Ensino Médio (2018) aconteceu 10 anos após a lei de inclusão da Filosofia e Sociologia (2008), e a disputa dessas disciplinas desde 2018 enfrenta outra conjuntura política, de conflitos a respeito de teorias e políticas principalmente associadas ao gênero e à raça, de combate aos direitos humanos.

Nota-se, a partir das reflexões feitas até aqui, que o desejo das classes dominantes é, de fato, limitar, aos indivíduos em formação, o acesso ao conhecimento, especialmente se se trata da classe trabalhadora. Quando o assunto é a educação com fins à formação de trabalhadoras e trabalhadores, o caminho é certo e previsível, segundo os apontamentos de Pereira, Mello e Santos (2019), Willima e Castro (2023) e Willima, Souza e Castro (2024): conformação para o trabalho simples, redução do currículo escolar ao mínimo necessário para o ingresso dessas pessoas no mercado de trabalho e, conseqüentemente, oferecer a menor quantidade possível de instrumentais que contribuam para a construção de pensamento crítico e reflexivo por parte desses indivíduos. A escola, assim, torna-se um aparelho de hegemonia (Motta; Andrade, 2020), reproduzindo desigualdades e conformando a formação da classe trabalhadora aos anseios do capital. Nas palavras de Motta e Andrade (2020, p. 77):

Historicamente, a escola é decerto um dos aparelhos privados/estatais de hegemonia que, embora permanentemente disputado, funciona também como instrumento de cimentação do conformismo das massas e de construção do consenso ativo e passivo, sempre respaldadas por estruturas coercitivas.

Na esteira das contribuições aportadas pelas autoras, Althusser (1980) já afirmava, há tempos, que a escola funciona como um aparelho ideológico (opressor) do Estado, em decorrência de sua inserção numa sociedade capitalista que preza pela competitividade, pela lógica da flexibilização a todo custo e pela superexploração da população trabalhadora em busca de produção de mais-valor para si. Segundo Andrade e Souza (2023, p. 134), “na sociedade de classes, a atuação dos aparelhos ideológicos do Estado é fundamental para o processo de reprodução social”. É por esse e outros tantos motivos que a escola, na atualidade, é o principal aparelho ideológico do Estado (Andrade; Souza, 2023, p. 135). Ainda nas palavras dos autores (idem, p. 137):

Na sociedade de classes, a educação assimila e reverbera discursos hegemônicos relacionados ao poder e ao conhecimento; ao exercer seu ofício, a escola atua de acordo com a lógica capitalista, se submetendo aos interesses hegemônicos (J. SILVA; D. SILVA, 2019). O sistema escolar ao efetuar a transmissão das ideologias dominantes, acentua a desigualdade, dessa forma, a escola age na conservação e na reprodução da ordem social.

Isso não significa, no entanto, que essas mesmas instituições escolares não sejam espaços de luta, resistência e contestação. A esse respeito, Andrade e Souza (2023, p. 138) afirmam que “Louis Althusser não nega que a escola seja um espaço de contradições, nem exclui a perspectiva de ascensão social, seu objetivo é denunciar a redução das possibilidades de ascensão social, causada pelas condições de classe e, conseqüentemente, de sua formação escolar”. Daí surge a importância, urgência e necessidade de uma sólida formação cidadã e crítica dos indivíduos inseridos nesses espaços, que passa, também, pela oferta de todos os componentes curriculares (antes obrigatórios) à população. Assim, é perceptível, de acordo com as discussões feita até o presente momento e as investigações de Oliveira (2021) e Paixão (2023), que tanto as novas DCNEPT quanto a Contrarreforma do Ensino Médio inserida (in)diretamente na Rede Federal de Educação corrompem com o princípio basilar da EPT: formação humana integral, numa perspectiva omnilateral e politécnica.

Sabe-se, no entanto, que a rede federal, hoje, ainda não dá conta de praticar uma verdadeira formação integral dos indivíduos; porém, se comparada com as demais redes, a federal continua sendo uma das melhores do país em inúmeros aspectos, desde a composição curricular até a estrutura das instituições de ensino. Assim sendo, quando se observa um claro movimento de desestruturação da EPT, conforme as discussões já feitas neste trabalho, é necessário que todos os indivíduos fiquem em alerta, haja vista ser esse movimento extremamente prejudicial para todas as pessoas. Segundo Paixão (2023), Oliveira (2021) e Willima e Castro (2023), se se consolida a adequação total da Rede Federal de Educação à Contrarreforma do Ensino Médio tal qual ela está posta no presente momento, em pouco tempo, nem mesmo os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio poderão ser encontrados na frequência como são encontrados hoje, já que a Resolução CNE/CP nº 01/2021 prevê a centralidade nos cursos técnicos concomitantes, principalmente aqueles com saídas intermediárias⁶.

Por fim, é importante salientar o caráter de resistência com relação a alguns *campi* da Rede Federal de Educação à adequação de seus PPC à Contrarreforma. Como foi visto acima, as instituições de ensino, apesar de aparelhos de hegemonia e aparelhos ideológicos (por vezes opressores) do Estado, ainda conseguem preservar, em certa medida, um grau de resistência às imposições normativas das atuais contrarreformas educacionais. Por esse motivo, é necessário que a luta pela revogação total da Lei nº 13.415/2017 continue, reforçando a necessidade de um olhar mais atento a, também, outros documentos normativos que legislam sobre educação, como a Resolução discutida aqui, no intuito de igualmente revogá-los para que possa haver, enfim, a construção de verdadeiras reformas educacionais, sumamente necessárias, mas ainda, infelizmente, impossibilitadas.

5. Considerações Finais

À medida que o artigo foi sendo construído, as relações entre o capitalismo de face neoliberal, o movimento ultraconservador brasileiro e as problemáticas Contrarreformas Educacionais pós-2016 ficaram visivelmente evidentes. Isso se dá, conforme visto, devido à influência neoliberal não somente no Estado como um todo, a partir da década de 1990, mas também (e principalmente) nas políticas educacionais, haja vista serem elas um dos principais *locus* de ação do Capital em busca de consenso das massas. É no chão da sala de aula, portanto, que a burguesia tenta impor as vontades do grande capital.

O golpe parlamentar-sexista-midiático de 2016 contra a ex-presidenta Dilma Rousseff abre um precedente legislativo importantíssimo se se quer entender melhor tudo o que ocorreu durante e após esse ano. De acordo com as discussões feitas em uma das seções deste trabalho, viu-se que, com o golpe, deflagrou-se aquilo que ficou conhecido na literatura especializada como “Estado de Exceção” (Antunes, 2018), já que, como se sabe atualmente (e já se sabia naquele momento), não houve crime de responsabilidade por parte da Dilma; logo, não poderia ter havido *impeachment*. É por esse e muitos outros motivos que se afirma: foi um golpe!

6 Este termo se refere aos famosos itinerários formativos, já em vigor em alguns *campi* dos IF espalhados pelo Brasil, a partir dos quais a/o estudante tem, em tese, a possibilidade de fazer cursos técnicos com a chance de, ao concluir cada módulo, receber a certificação de curso profissionalizante relacionado àquele módulo finalizado. Ao final, caso o curso seja concluído, haverá a certificação dos módulos mais a certificação do curso técnico. O problema desse movimento é que, na urgência pela inserção no mercado de trabalho, o/a trabalhador/a terminará determinado módulo e logo tentará conseguir um emprego; ao consegui-lo, possivelmente abandonará o curso no meio do caminho, com chances de posteriormente, quando as necessidades empregatícias do mercado mudarem novamente (e mudarem), esse/a trabalhador/a acabar perdendo o seu emprego. A esse processo dá-se o nome de inclusão-excludente (Kuenzer, 2005).

Esse mesmo Estado de Exceção, deflagrado no momento do golpe, se repete quando o ex-presidente golpista Michel Temer edita a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Ramos, 2019). A referida MP, por sua vez, tinha como principal objetivo a reformulação da política nacional do Ensino Médio. Acontece, porém, que, para realizar tal reformulação de uma das políticas mais importantes a nível educacional, seria necessário, imprescindivelmente, haver longos e criteriosos debates com a sociedade civil como um todo e com os indivíduos direta e indiretamente afetados por ela. Uma MP, por seu caráter de urgência, não permite tal feito.

É justamente por esse motivo que a atual Contrarreforma do Ensino Médio, materializada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, não contempla os reais interesses das juventudes brasileiras, sendo, assim, uma política extremamente regressiva, autoritária e antidemocrática. A Contrarreforma tem servido, então, para reforçar e reproduzir o histórico dualismo estrutural da educação, reafirmando que a educação pública, gratuita, de qualidade e que visa à formação de sujeitos críticos e reflexivos, numa perspectiva humanística, científica, filosófica, artística e tecnológica não serve à classe trabalhadora; serve, isso sim, à classe dominante.

Nesse sentido, à classe trabalhadora é relegada uma educação com fins à conformação ao mercado de trabalho: um ensino neotecnicista (Silva, 2018), instrumental, visando a somente sua inserção no mercado de trabalho, prescindindo de quaisquer bases de reflexão e crítica social, histórica e cultural. Entretanto, é importante ressaltar que o Ensino Médio é historicamente uma arena de disputas, seja em busca de consenso e conformação por parte do principal aparelho de hegemonia do capital - a Escola -, seja em busca de lutas, contestações e resistência. Vale ressaltar, no entanto, que essa realidade não mudou nos dias atuais: intensificou-se sobremaneira com a Contrarreforma.

Tendo em vista todas as discussões feitas até o presente momento, é fácil entender por que a Rede Federal de Educação foi igualmente afetada pela Contrarreforma do Ensino Médio. Ela, por seu caráter diferenciado do Ensino Médio regular, possui maiores possibilidades de resistência à Contrarreforma imposta. No entanto, mesmo a rede federal não conseguiu se livrar totalmente das garras dessa (contra)legislação predatória. Conforme visto na seção anterior, desde 2019 já se identificava, claramente, influências da Contrarreforma em alguns Institutos Federais. A situação se torna ainda mais visível com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT).

A referida Resolução serve como base para a construção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições de ensino que compõem a rede federal e tem significado um enorme retrocesso para a rede como um todo. Em adequação à Contrarreforma, as novas DCNEPT corrompem o ideário de educação que sustenta a práxis pedagógica nos IF espalhados pelo Brasil: formação humana integral, numa perspectiva omnilateral e politécnica. Significa dizer, em poucas palavras, que o Ensino Médio Integrado tem por finalidade primordial a formação integral dos indivíduos, considerando os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e tecnológicos produzidos historicamente, além de uma formação sólida e bem fundamentada para o mercado de trabalho.

Diferentemente do ideário de formação da EPT, as Contrarreformas Educacionais pós-2016, dentre elas a Contrarreforma do Ensino Médio e as novas DCNEPT, têm se mostrado como instrumentos do capital para alienar, espoliar, conformar e capturar as subjetividades (Alves, 2008) dos sujeitos que passarão pela Educação Básica, especialmente pelo Ensino Médio, a partir da implementação dessas

contrarreformas. O que se viu, ao analisar o PPC do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *campus* Bom Jesus do Itabapoana do Instituto Federal Fluminense foi uma clara adequação à Contrarreforma, tendo em vista as graves modificações feitas quando o PPC foi atualizado em 2021.

Entre as principais mudanças, encontram-se: i) exclusão de Filosofia e Sociologia do Núcleo Básico, transformando-as em componentes curriculares esvaziados e reduzidos quando deslocadas ao Núcleo Politécnico; ii) redução massiva da carga horária total da formação básica, diminuindo tempos de aula de componentes curriculares importantes como História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa. Isso indica, conforme já se discutiu acima, um evidente movimento em busca de estabelecer as bases para levar a cabo uma inclusão-excludente dos indivíduos, na medida em que estarão, em tese, inseridos nos espaços formais de ensino e aprendizagem, mas não terão condições materiais plenas de lidar com o mercado de trabalho e com a vida em geral, haja vista os graves problemas que essas mudanças podem causar na formação dos sujeitos.

Por fim, é sumamente importante e urgente que a luta pela revogação das Contrarreformas Educacionais pós-2016 continuem firmes. Somente através da revogação integral dessas (contra)legislações educacionais que será possível, enfim, a construção de verdadeiras (e necessárias) reformas educacionais. Para tanto, todos os sujeitos direta e indiretamente afetados pelas políticas citadas precisam, imprescindivelmente, serem ouvidos. Assim, políticas e políticos do país poderão, de fato, saber e conhecer os reais problemas da educação no Brasil e as reais necessidades dos sujeitos que compõem os espaços escolares. Portanto, é preciso que as escolas permaneçam sendo espaços de luta e resistência contra todo e qualquer retrocesso educacional que exista e possa vir a existir.

Agradecimentos

Os autores agradecem ao Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira (NEEREBRA) por fomentar as discussões que culminaram neste artigo e servir como um espaço coletivo de reflexão-ação em busca da educação pública de qualidade que tanto se almeja.

Referências

- ALVES, G. A. P. **Trabalho e Subjetividade**: o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital. Marília: 2008.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- 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**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 62-79, 2020.
- ANDRADE, R. P.; SOUZA, R. A. A escola como aparelho ideológico do Estado na obra de Louis Althusser (1918-1990). **Revista Communitas**, v. 7, n. 15, 2023.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. D.O.U, Brasília, 05 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 27 mar. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 mar. 2024.
- BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 27 mar. 2024.
- CAMPELO, C. L. F.; JOHANN, R. C.; PEREIRA, A. M. S. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: uma crítica à luz do materialismo histórico. **Revista Gesto-Debate**. Campo Grande - MS, v. 21, n. 3, p. 31-64, jan./dez. 2021.
- CARCANHOLO, M. D. O atual resgate crítico da teoria da dependência. **Revista Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 191-205, jan./abr. 2013
- CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M. Ensino Médio e Educação a Distância: uma relação possível? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.3, p. 1447-1465, jul./set. 2020.
- CASTRO, M. R.; OLIVEIRA, I. F. “Mudar para que tudo fique como está”: a Reforma do Ensino Médio e o aprofundamento da dependência educacional no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**. Salvador, v. 14, n. 1, p. 309-330, abr. 2022.
- CASTRO, M. R.; PESSANHA, L. O “Novo” Ensino Médio e a Rede Federal: uma análise inicial das tendências a partir da comparação entre o Colégio Pedro II e a Rede Estadual do Rio de Janeiro. **Anais do III Simpósio EPT Sudeste**, v. 1, n. 1, 2023.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso de Informática Integrado ao Ensino Médio**. Campos dos Goytacazes, 2021. Disponível em: https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/bom-jesus-do-itabapoana/arquivos/documentos/ppc-tecnico-integrado-ao-ensino-medio-em-informatica_v3.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.
- INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. Campos dos Goytacazes, 2016. Disponível em: <https://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2017/resolucao-23>. Acesso em: 27 mar. 2024.
- JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- MANFRÉ, A. H. Cultura do empresário de si: a educação empresarial e a nova governamentalidade. **Revista Sociais & Humanas**, v. 35, n. 1, 2022.
- MARINI, R. M. **Subdesenvolvimento e revolução**. 3.ed. Florianópolis: Insular, 2012.
- MOTTA, V.; ANDRADE, M. C. Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2020.
- NETA, A. A. C.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Revista Educação em Debate**. Fortaleza, ano 40, n. 77, set./dez. 2018.
- OLIVEIRA, T. F. A Educação Profissional e Tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização à privatização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, 2021.
- PAIXÃO, A. E. **A Lei No 13.415/2017 e a Educação Profissional**: uma análise dos caminhos da reforma nos Institutos Federais. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba, 2023.
- PEREIRA, N. F. F. **A historicidade da dualidade na educação**: a contrarreforma do ensino médio. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras.. Foz do Iguaçu, 2022.
- PEREIRA, R. S.; MELLO, M. B.; SANTOS, C. C. F. Dualidade Estrutural e o Ensino Médio no Brasil. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**, v. 7, 2019.
- PINTO, G. L. H. *et. al.* Sobreviventes e náufragos: reflexões sobre Filosofia e Sociologia no Ensino Médio no contexto de disputas sociopolíticas contemporâneas. **Acta Scientiarum**. Education, v. 46, e68034, 2024.
- RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória/ES, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014.

- RAMOS, M. N. Ensino Médio no Brasil Contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de Exceção”. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 2–11, 2019.
- RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022.
- SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. Pg. 17-46. *In*: SAFATLE, V; SILVA JÚNIOR, N. DA; DUNKER, C. (orgs). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- SANTOMÉ, J. T. **Currículo Escolar e Justiça Social: o cavalo de troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto**. Universidade e sociedade: projeto da Andes-Sindicato Nacional. Brasília, DF: Andes-Sindicato Nacional, 2021. Vol. 31, n. 67 (jan., 2021), p. 36-49. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/11890>. Acesso em: 26 mar. 2024.
- SILVA, A. M. **A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. 2018. 395p. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018.
- SILVA, A. V. M. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 10–16, 2018.
- SILVA, L. M.; CIASCA, M. I. F. L. História da Educação Profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, nº 1, 2021.
- SILVA, L. M.; MELO, T. G. S.; NASCIMENTO, J. P. Ensino Médio Integrado e práticas integradoras: caminhos para a formação humana integral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 8, p. 2–10, 2015.
- WILLIMA, K. G. A Educação Básica mínima e os itinerários (de)formativos: como fica a formação da juventude brasileira? *In*: DICKMANN, I. (Org.). **Entrelinhas da Educação**. Diálogo Freiriano: Veranópolis, 2023.
- WILLIMA, K. G.; CASTRO, M. R. Uma análise das influências da Contrarreforma do Ensino Médio na Rede Federal de Educação a partir do caso do IFF. **Anais do III Simpósio EPT Sudeste - SIMEPT**. São Paulo: IFSP, 2023. v. 1. p. 32-36.
- WILLIMA, K. G.; SOUZA, L. S. M. P.; CASTRO, M. R. A escalada neoliberal conservadora e o “Novo” Ensino Médio: uma análise curricular comparada. **Anais do Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos**. [S. l.], v. 2, n. 1, p. 01–05, 2024.
- WITTACZIK, L. S. Educação Profissional no Brasil: histórico. **E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 1º. sem., 2008.