

ARTIGO

## A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: 2016 a 2021

LUCAS BARBOSA PELISSARI<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3659-5424>

< lucasbp@unicamp.br >

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP.

**RESUMO:** O objetivo do artigo é analisar os impactos do atual processo de contrarreformas educacionais brasileiras na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse contexto, parte-se da hipótese que a contrarreforma do Ensino Médio tem produzido transformações em outros campos da política educacional, inclusive na EPT, não se restringindo ao currículo da formação geral. Assume-se, como pressuposto teórico, o conceito de contrarreforma definido a partir da teoria política poulantziana. Do ponto de vista metodológico, foi delimitado, de início, um conjunto de mecanismos jurídico-políticos relacionados, simultaneamente, ao Ensino Médio e à EPT. Em seguida, por meio da técnica da Análise de Conteúdo, foram investigados documentos oficiais que embasam tais mecanismos, destacando-se os princípios de natureza político-pedagógica e curricular. Os objetos da análise são: a) Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, expressa na Resolução CNE/CEB nº 17/2018; b) Programa Novos Caminhos (PNC), anunciado pelo governo federal em novembro de 2019; c) Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (DCNEPT), aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2021. Como conclusão, defende-se a tese de que está em desenvolvimento, desde 2016, uma reforma da EPT brasileira. Essa reforma se construiu, até aqui, em três etapas, compreendidas cronologicamente entre os anos de 2016-2018, 2018-2021 e 2021 em diante. A ênfase dada à reforma da EPT tem o objetivo de caracterizá-la como um dos setores que compõem o quadro de contrarreformas neoliberais no Brasil atual, não estando, portanto, a educação profissional isenta de alterações mais profundas no conteúdo de suas políticas.

**Palavras-chave:** contrarreforma educacional, Ensino Médio, Educação Profissional e Tecnológica.

### THE REFORM OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN BRAZIL: 2016 TO 2021

**ABSTRACT:** The objective of the article is to analyze the impacts of the current Brazilian educational counter-reform process on Professional and Technological Education (EPT). In this context, we start from the hypothesis that the counter-reform of High School has produced transformations in other fields of educational policy, including EPT, not restricting to the general education curriculum. The concept of counter-reform as elaborated by the political theory of Poulantzas is assumed as a theoretical presupposition. From a methodological way, initially, a group of legal-political mechanisms that relate simultaneously to High School and EPT were delimited. Then, through the Content Analysis technique, official documents that support such mechanisms were investigated, emphasizing the political-pedagogical and curricular principles. The mechanisms analyzed are: a) Common National Curriculum Base (BNCC) for High School, expressed in Resolution CNE/CEB No. 17/2018; b) New Paths Program

(PNC), announced by the federal government in November 2019; c) National Curriculum Guidelines for EPT (DCNEPT), approved by Resolution CNE/CP No. 01/2021. In conclusion, we defend the thesis that a reform of the Brazilian EPT has been in development, since 2016, a reform of the Brazilian EPT. This reform has been constructed in three stages, chronologically comprised between the years 2016-2018, 2018-2021 and 2021 onwards. The emphasis given to the reform of the EPT is intended to characterize it as one of the sectors that make up the current context of neoliberal counter-reforms in Brazil, therefore, professional education is not exempt from deeper changes in the content of its policies.

**Keywords:** counter-reform, High School, Professional and Technological Education.

## **LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA EN BRASIL: 2016 AL 2021**

**RESUMEN:** El objetivo del artículo es analizar los impactos, en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), del actual proceso de contrarreformas que vive la educación brasileña. En este contexto, partimos de la hipótesis de que la contrarreforma de la Escuela Secundaria ha producido cambios en otros campos de la política educativa, incluido EPT, y no se limita al currículo de formación general. El concepto de contrarreforma definido a partir de la teoría política poulantziana se asume como un presupuesto teórico. En el camino metodológico, se delimitó, inicialmente, un conjunto de mecanismos jurídico-políticos que se relacionan simultáneamente con Escuela Secundaria y EPT. Luego, mediante la técnica de Análisis de Contenido, se investigaron documentos oficiales que sustentan dichos mecanismos, destacando los principios político-pedagógicos y curriculares. Los objetos de análisis son: a) Base Curricular Nacional Común (BNCC) de Escuela Secundaria, expresada en Resolución CNE/CEB No. 17/2018; b) Programa Nuevos Caminos (PNC), anunciado por el gobierno federal en noviembre de 2019; c) Directrices Curriculares Nacionales del EPT (DCNEPT), aprobados mediante Resolución CNE/CP No. 01/2021. Conclusivamente, se defiende la tesis de que desde 2016 se viene desarrollando una reforma de la EPT brasileña. Esta reforma se ha construido, hasta el momento, en tres etapas, comprendidas cronológicamente entre los años 2016-2018, 2018-2021 y 2021 en adelante. El énfasis a la reforma del EPT pretende caracterizarla como uno de los sectores que conforman las contrarreformas neoliberales en Brasil hoy, por lo que la formación profesional no está exenta de cambios más profundos en el contenido de sus políticas.

**Palabras clave:** contrarreforma educativa, Escuela Secundaria, Educación Profesional y Tecnológica.

## INTRODUÇÃO

O ponto de partida do presente artigo é o diagnóstico de um processo de contrarreformas na educação brasileira, iniciado no ano de 2016. Esse processo se insere em um quadro mais geral de recomposição do poder das classes e frações dominantes que caracteriza a retomada do programa político-econômico do neoliberalismo, como fundamento nuclear da política social do Estado. Compõe esse contexto a contrarreforma do Ensino Médio, analisada por Motta e Frigotto (2017), Ferreti e Silva (2017), Silva (2018), Araújo (2019) e Moura e Benachio (2021). Em que pese haver distinções, tanto metodológicas quanto no plano conceitual, uma constatação é comum a todos esses trabalhos: o eixo norteador do conjunto de mecanismos que vêm articulando mudanças na política de Ensino Médio no Brasil é o aprofundamento das desigualdades sociais e das diferenças de classe na última etapa da Educação Básica, impondo uma política que fragmenta as dimensões técnica e científica do currículo escolar.

Nosso objetivo é identificar os impactos desse processo na política pública de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A EPT brasileira percebeu, ao longo dos quinze primeiros anos do século XXI, uma série de transformações. Desde um aumento expressivo no número de matrículas, passando pela criação de novos modelos institucionais – com ênfase aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia –, até alterações legais que permitiram a integração entre a formação geral e a educação profissional, todas essas mudanças tensionaram a dualidade estrutural da educação brasileira. A política e as práticas educativas em EPT (termo, aliás, inserido na legislação educacional no ano de 2008) passaram a se relacionar organicamente com o Ensino Médio, de modo distinto do que vinha ocorrendo desde a redemocratização do país.

As alterações substanciais nesse contexto, ocorridas a partir de 2016, nos permitem levantar a hipótese de que a contrarreforma do Ensino Médio produziu transformações também na EPT, não tendo ficado restrita ao currículo da formação geral. De fato, ao analisar o conteúdo de documentos recentes que regulam a EPT, produzidos tanto pelo poder executivo quanto pelo legislativo federal, e compará-los com as mudanças no Ensino Médio, concluímos que a referida contrarreforma induz, na verdade, outra reforma educacional, denominada aqui *Reforma da EPT*.

O caminho metodológico adotado no trabalho é usual. Delimitamos, de início, um conjunto de mecanismos jurídico-políticos<sup>1</sup> que se relacionam, ao mesmo tempo, com a contrarreforma do Ensino Médio e com a EPT, em especial a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em seguida, por meio da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005) e da localização histórico-estrutural dos documentos oficiais que embasam tais mecanismos, foram identificados os princípios que articulam os dois níveis de reformas em tela. Nesse processo analítico, foram priorizados princípios de duas naturezas: político-pedagógica e curricular<sup>2</sup>.

Segundo as indicações de Evangelista e Shiroma (2019), as fontes pesquisadas na investigação em política educacional materializam interesses específicos representados pelo Estado capitalista e, assim, portam objetividade atribuída por sua condição histórica de classe. As autoras denominam essa condição de “posição dos documentos”, a ser exaustiva e metodicamente investigada pelo pesquisador. Tal concepção embasa o olhar que lançamos para a metodologia da Análise de Conteúdo, a partir das orientações gerais de Franco (2005).

Os mecanismos escolhidos para análise são: a) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, expressa na Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 17, de 2018; b) o Programa Novos Caminhos, anunciado pelo governo federal

---

<sup>1</sup> O termo é inspirado no trabalho de Poulantzas (1977), que define uma das dimensões fundamentais do Estado capitalista: o direito burguês e sua função de ocultar as relações de classe que organizam o modo de produção capitalista. Nesse tipo de Estado, atomizam-se os indivíduos, que aparecem como cidadãos dotados de interesses particulares e desvinculados das classes sociais. As políticas públicas (sociais, nas palavras de Poulantzas) são meios para a efetivação dessa função.

<sup>2</sup> Desde logo, abre-se a possibilidade de trabalhos futuros que adotem caminho semelhante, mas abordem princípios de outras naturezas para analisar os documentos selecionados. Por exemplo, as dimensões propriamente econômica, social, epistemológica ou filosófica. Será possível compor, assim, um quadro mais robusto de intencionalidades apresentadas pelos documentos, caracterizando com maior densidade a tese de uma Reforma da EPT.

em novembro de 2019; c) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (DCNEPT), aprovadas pela Resolução do CNE – Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01, de 2021.

O texto aborda, inicialmente, uma caracterização geral da conjuntura brasileira, situando o contexto de contrarreforma do Ensino Médio. Em seguida, discute os resultados da análise dos mecanismos selecionados na pesquisa. Por fim, propõe, ainda em termos preliminares, uma periodização da Reforma da EPT em curso no Brasil. Neste trecho final, são mencionadas outras medidas cuja implementação pode ter contribuído para a consolidação da reforma, porém não analisadas neste trabalho.

## CONJUNTURA E CONTRARREFORMA NA EDUCAÇÃO

É importante, primeiramente, destacar um pressuposto conceitual do trabalho, determinante para a delimitação do objeto analisado. Entre intelectuais gramscianos que pesquisam política educacional<sup>3</sup>, é possível encontrar certo consenso na utilização da noção de contrarreforma para caracterizar políticas que, apesar de se apresentarem como progressistas, representam, em essência, movimentos de conservação ou restauração. A contrarreforma se opõe, nessa acepção, ao conceito de revolução passiva, elaborado por Gramsci para interpretar movimentos históricos de “revolução-modernização”. Os processos de revolução passiva, apesar de circunscritos a uma totalidade social dada, representam novidades em direção aos interesses dos subalternos, ainda que conciliem pautas e programas de classes sociais distintas.

De fato, essa interpretação é adequada para a análise do conjunto de reformas atuais do Ensino Médio brasileiro e suas implicações. No entanto, há que se acrescentar outra dimensão ao conceito de contrarreforma, geralmente pouco abordada naquele uso corrente. Poulantzas (1977) demonstra que, mesmo que haja a possibilidade de uma política social do Estado capitalista beneficiar os interesses de algumas classes dominadas, essas mesmas políticas não podem questionar o Estado estruturalmente. Nas palavras do autor, “é esta própria autonomia do poder político institucionalizado que permite cercear por vezes o poder econômico das classes dominantes, sem jamais ameaçar seu poder político.” (POULANTZAS, 1977, p. 188) A rigor, reformas e contrarreformas se situam no mesmo plano histórico-conceitual, que é o da conservação. Isso porque a direção política de classe de ambas é dada pelas frações dominantes. O que diferencia uma da outra é, na verdade, a forma de Estado capitalista correspondente a cada um dos fenômenos. “É aqui que reside, por exemplo, todo o problema do chamado Welfare State, que de fato não é senão um termo que mascara a forma da ‘política social’ de um Estado capitalista no estágio do capitalismo monopolista.” (*idem*)

A definição de Martuscelli (2015) é, nesse sentido, elucidativa:

Julgamos ser mais adequado usar a expressão contrarreforma para designar um tipo de política estatal, como a neoliberal, que visa reduzir ou suprimir as conquistas sociais dos movimentos operário e popular, obtidas no período do chamado Estado de bem-estar social, no caso europeu ou estadunidense, ou do nacional-desenvolvimentismo, no caso dos países latino-americanos. Em síntese, o neoliberalismo não logra reformar o capitalismo para atender os interesses das classes subalternas, devendo ser caracterizado, portanto, como uma contrarreforma. (p. 33)

O modelo neoliberal vigora e fornece conteúdo à política do Estado capitalista brasileiro desde 1989. (MARTUSCELLI, 2015) Houve enfrentamentos a essa política ao longo dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), entre 2003 e 2016, criando-se condições para a distribuição de renda induzida por crescimento econômico, certa estabilidade na geração de empregos e desaceleração da política de privatizações. No entanto, tratou-se, nas palavras de Boito Jr. (2018), do desenvolvimentismo possível dentro dos limites do modelo capitalista neoliberal. Ocorre que, nesse contexto, o conjunto de reformas educacionais satisfaz interesses das classes trabalhadoras, sobretudo no âmbito do Ensino Médio e da EPT.

---

<sup>3</sup> Em geral, tratam-se de produções influenciadas pelo pensamento de Carlos Nelson Coutinho, com grande amplitude nos estudos em educação no Brasil. Como possíveis sínteses do debate, sugerimos Coutinho (2012) e Magalhães e Cruz (2018).

Pelo menos dois movimentos são emblemáticos desse processo. Em primeiro lugar, a ênfase dada, pela política de EPT, à forma integrada de articulação entre formação geral e educação profissional. O simples reestabelecimento da construção de currículos unitários rompeu com a fragmentação que orientava, de modo geral, a legislação do período anterior. Em essência, o conteúdo trazido pelo Decreto nº 5.154/2004 e introduzido na LDB pela Lei 11.741/2008 colocava no centro do debate educacional a perspectiva da educação politécnica, por meio da ideia de formação humana integral.

Essa ênfase teve como consequência um segundo movimento. Políticas e programas como o Brasil Profissionalizado e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPC) proporcionaram o aumento do número de matrículas em Ensino Médio Integrado de 98.299, em 2007, para 366.959, em 2014, ou seja, uma variação positiva de 273% em todo o país. (PELISSARI, 2019) Mais de 350 mil jovens passaram a cursar o Ensino Médio orientados pela concepção politécnica, sem contar os cursos de integração entre a Educação de Jovens e Adultos e a educação profissional referenciados por política específica que representou ampliação do direito à educação pública universal.

Esse processo era previsto pelos próprios documentos orientadores da política pública<sup>4</sup> como referência política, pedagógica e curricular para todo o Ensino Médio nacional. A perspectiva de integração curricular não ficava restrita aos aspectos técnico e científico, mas reivindicava um eixo norteador para todo o currículo do Ensino Médio, pautado nas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Tratava-se, pela primeira vez na história da educação brasileira, de um movimento de construção de uma identidade para essa etapa da Educação Básica.

Já o período inaugurado com o golpe de Estado de 2016 (BOITO JR., 2018), por sua vez, representa a era das contrarreformas. A Emenda Constitucional 95/2016 – que limita os gastos públicos em saúde e educação por vinte anos – foi a pedra de toque da retomada do programa neoliberal, dando sequência a uma série de reformas sociais regressivas. Além de eliminar gradativamente os resquícios de desenvolvimentismo que restaram do período anterior, os governos Temer e Bolsonaro se caracterizam pela entrada de um novo ator na cena política brasileira: o movimento neofascista e seus pilares cultural e ideológico. Passa a haver, na conjuntura político-econômica, uma combinação complexa entre autoritarismo e neoliberalismo, que tem como prioridade a implantação das contrarreformas, tornando secundárias possíveis contradições entre os dois campos. Para uma melhor caracterização, vale visitar a definição de fascismo proposta por Togliatti em 1935:

Muitas vezes o termo ‘fascismo’ é empregado de uma maneira imprecisa, como sinônimo de reação, terror, etc. Isto não é justo. O fascismo não significa apenas a luta contra a democracia burguesa, não podemos empregar essa expressão apenas quando estamos em presença dessa luta. Devemos empregá-la apenas quando a luta contra a classe operária se desenvolve sobre uma nova base de massa de caráter pequeno-burguês, como vemos na Alemanha, na França, na Inglaterra, por toda parte onde existe um fascismo típico. (TOGLIATTI, 1978, p. 5)

O governo Bolsonaro não só deu voz a um amplo movimento social reacionário que lhe serve de base, como representou a chegada ao governo nacional de um grupo com as características mencionadas por Togliatti. Implementando uma política econômica neoliberal e dentro do contexto de uma pandemia de dimensões globais, o novo período aprofundou, em poucos meses, as desigualdades históricas da formação social brasileira, reconstruindo cenários próprios da década de 1990.<sup>5</sup>

No que se refere, especificamente, aos impactos dessa conjuntura nas políticas de Ensino Médio, Motta e Frigotto (2017) assim se pronunciavam já no ano de 2017: “traduz, na prática, o ideário liberal-conservador no qual convergem elementos fascistas do movimento Escola ‘sem’ Partido e economicistas do Todos pela Educação, revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico.” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368)

<sup>4</sup> Ver, por exemplo, Brasil (2007; 2012).

<sup>5</sup> No início do primeiro ano do governo Bolsonaro, o número de brasileiros na condição de extrema pobreza era de aproximadamente 13 milhões. Em março de 2021, aumentou 9,2%, o que corresponde a 1,2 milhões de pessoas. Por outro lado, 22 pessoas entraram na lista dos bilionários brasileiros, apenas em 2021. Esse número era composto por 43 indivíduos em 2020, ou seja, em menos de um semestre, o número de bilionários aumentou mais de 50% no Brasil. (DIEESE, 2021)

A Lei 13.415, aprovada em 2017, é uma síntese bem acabada desse cenário. Fundamentalmente, a lei estabelece as seguintes bases o “Novo” Ensino Médio: a) fragmentação e aprofundamento da dualidade educacional, instituídas por meio de uma base nacional comum curricular e itinerários formativos específicos (SILVA, 2018; ARAÚJO, 2018; MOURA; BENACHIO, 2021); b) anticientificismo, que se sustenta sobre a noção de competências e a impõe às orientações curriculares da reforma (FERRETTI; SILVA, 2017); c) desvalorização do trabalho e da formação profissional docentes (ARAÚJO, 2018).

A reforma em tela rompe, portanto, com o lento e contraditório movimento de construção de uma identidade para o Ensino Médio que vinha se desenvolvendo. Ao fazê-lo reivindicando a “novidade” e a “liberdade de escolha” da juventude, sob a liderança do capital privado que atua na área educacional (PIOLLI; SALA, 2020), caracteriza-se como contrarreforma. Articula-se em uma rede complexa de mecanismos jurídicos e, o que nos é mais importante, repercute em diversos outros campos da política educacional, dentre eles a EPT.

## MECANISMOS JURÍDICO-POLÍTICOS QUE INDUZEM UMA REFORMA NA EPT

A discussão a respeito de uma base comum para todo o Ensino Médio não é nova no Brasil. Foi, na verdade, apropriada pela contrarreforma atual e restabelecida em um quadro conservador. (SILVA, 2015) O texto final da Lei nº 13.415/2017 prevê a segmentação do currículo do Ensino Médio em uma base comum e uma parte diversificada, composta por itinerários formativos que seriam, em tese, escolhidos pelo estudante. Além disso, apresenta a seguinte redação para novo artigo da LDB: “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2017). É, portanto, no marco da imposição de uma fragmentação curricular que se apresenta a base comum nacional para todo o Ensino Médio.

Um ano após a aprovação da referida lei, o CNE/CEB publica sua Resolução nº 17/2018, que expressa a nova BNCC. A primeira característica do documento é a consolidação de uma perspectiva que já fora prevista em diretrizes curriculares para o Ensino Médio, desde os conhecidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da década de 1990. A pedagogia das competências estava, é certo, presente não só nos PCN como em outros dispositivos publicados ao longo dos últimos 25 anos. Ocorre que, agora, a orientação dada pela BNCC oportuniza uma homogeneização dessa perspectiva, na medida em que, já em seu primeiro artigo, a resolução se propõe a definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos do Ensino Médio” (BRASIL, 2018). Quais seriam essas aprendizagens essenciais? O artigo 2º responde precisamente: “As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, *expressando-se em competências.*” (*idem*, grifo nosso)

A respeito do conceito de competência, Silva (2018) visita a reforma educacional da década de 1990 mostrando sua proximidade com as ideias de competitividade e competição, típicas do ideário neotecnicista. A autora complementa, tratando do tema no contexto atual:

Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional (SILVA, 2018, p. 11)

Nesse sentido, uma base filosófica fundamental para o resgate do conceito de competência é o utilitarismo clássico. Com efeito, uma análise cuidadosa do Art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 17/2018, que apresenta as dez competências gerais a serem desenvolvidas no Ensino Médio, evidencia a mobilização permanente das ideias de utilização de saberes, vivência prática e tomada de decisões. Quando vinculadas aos campos científico e escolar e se adotadas como pressupostos da organização curricular, tais noções restringem os significados do conhecimento, limitando-se, como mostra Silva (2018), à aplicabilidade imediata, “ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana [reforçando-se] a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia”. (p. 11)

Na BNCC do Ensino Médio, essa concepção se alia à nacionalização de um currículo, inclusive no âmbito da EPT de Nível Médio, generalizando e consolidando o giro pedagógico provocado pelo neoliberalismo brasileiro. Entre 1996 e 2017, diferentemente, a pedagogia das competências restringiu-se a certos mecanismos, possibilitando graus de liberdade na produção de políticas públicas como, por exemplo, a ênfase em uma pedagogia politécnica, conforme discutimos anteriormente. Já no atual contexto, a intenção é que o conceito de competência oriente todas as práticas – não só curriculares – do Ensino Médio, sendo previsto inclusive na Lei nº 13.415/2017, que estabelece a contrarreforma. No documento em tela, que possui nove páginas, a palavra competências é citada em quatorze oportunidades.

É necessário, ainda, mencionar o caráter essencialmente prescritivo com que o documento é organizado. Cada área do conhecimento se compõe de um conjunto de prescrições transformadas em códigos, que passam a estruturar projetos de curso, planos de ensino e até os materiais didáticos, como já se constatou no novo formato do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (MATHIAS, 2021). A própria noção de “área” do conhecimento deve, nesse ponto, ser questionada, já que, nos casos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dilui os conhecimentos propriamente científicos de campos como Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. A flexibilidade de tais conhecimentos no “conjunto orgânico” (BRASIL, 2018) das competências consolida um currículo precarizado e o faz recorrendo ao anticientificismo vigente no atual contexto.

Percorrendo a cronologia da contrarreforma, chegamos ao Programa Novos Caminhos (PNC), anunciado pelo governo federal em 2019, portanto um ano depois da publicação da BNCC. O programa se destina à oferta de cursos de EPT ao que denomina novo público ingressante no Ensino Médio brasileiro. Vale salientar que, conforme prevê a Lei nº 13.415/2017, o currículo do Ensino Médio passa a prever uma parte diversificada, estabelecida sobre a base nacional de competências apresentadas pela BNCC. A ideia é que, após cumprir o percurso comum a todos os currículos, cada jovem poderá selecionar um dentre cinco caminhos formativos possíveis, conforme sua aptidão e afinidade.

Assentado sobre essa noção geral, o princípio expresso nos documentos orientadores<sup>6</sup> do PNC é o da liberdade de escolha. Dentre as trajetórias possíveis – denominadas pela lei por itinerários formativos –, o estudante poderá optar pelo itinerário técnico e profissional, caso deseje inserir-se rapidamente no mercado de trabalho. Assim se apresenta, no âmbito dos mecanismos que induzem uma nova reforma, o PNC: como uma estratégia fundamental de vinculação entre o “Novo” Ensino Médio e a EPT. A própria apresentação do programa classifica essa estratégia como um de seus potenciais, explicando de forma bastante didática seus objetivos com as novas vagas abertas:

A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017) promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, entre as quais se destaca a definição de itinerários formativos.

Eles deverão ser organizados em conjunto com a Base Nacional Curricular Comum, mediante oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com a relevância para o contexto local e as possibilidades dos diferentes sistemas de ensino. Um dos percursos de formação do Ensino Médio é o itinerário da Formação Técnica e Profissional.

Sendo assim, a partir da implementação, o estudante que ingressar no Ensino Médio poderá optar pela formação técnica e profissional dentro da carga horária do ensino médio. O egresso, portanto, poderá estar habilitado ao exercício de uma profissão.

O prazo para implementação do novo Ensino Médio é até 2022. Para isso, será necessário considerar a atualização dos currículos estaduais. (BRASIL, 2021a)

A forma priorizada para a articulação entre a EPT e o Ensino Médio passa, assim, a ser a concomitante, em consonância com o que preveem os demais mecanismos da contrarreforma (SILVA, 2018; ARAÚJO, 2019; PIOLLI; SALA, 2020). O PNC se propõe a ser a ferramenta por meio da qual

---

<sup>6</sup> Para a implantação do PNC, o governo federal não lançou mão de um conjunto de leis ou decretos. Ao contrário, recorreu ao expediente da edição de portarias ministeriais, que permitem que a elaboração de políticas públicas passe por fora do Parlamento. Nosso plano analítico foi definido, então, a partir de cinco portarias (n<sup>os</sup> 1717, 1718, 1719, 1720 – todas de 2019 – e 62/2020), além da página do programa na internet, mantida pelo MEC (BRASIL, 2021a).

essa prioridade será implementada, estimulando a oferta de cursos técnicos com currículo separado do Ensino Médio regular e, portanto, contrários à base unitária e politécnica que vinha orientando o Ensino Médio Integrado.

Cumpramos ressaltar que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), também publicadas no âmbito da contrarreforma em 2018, explicam a própria composição dos adjetivos utilizados para classificar o itinerário formativo aqui discutido: “técnico e profissional”. O documento permite que tal trajetória curricular seja desenvolvida por meio de cursos técnicos ou de qualificação profissional, denominados, estes últimos, Formação Inicial e Continuada (FIC). Assim, a carga horária do referido itinerário poderá ser preenchida não apenas de forma separada do currículo da formação geral, mas também por meio de uma soma de cursos de curta duração. Os cursos FIC têm objetivo absolutamente diverso, pois se constituem como estratégia de apresentação inicial de processos laborais ou, então, renovação de conhecimentos sobre técnicas e procedimentos por trabalhadores em serviço. Seus currículos se distinguem, portanto, da formação técnica articulada e de longa duração, que sistematiza os princípios mais rigorosos de uma profissão.

Uma das portarias ministeriais que regulamenta o PNC (Portaria MEC nº 1.718/2019) autoriza a oferta dos cursos de EPT por instituições privadas. Dada a vocação dessas instituições para a oferta de programas FIC, devido à própria natureza imediata dos cursos e instalações requeridas, trata-se de mais uma estratégia utilizada para impor a concomitância como regra geral da relação entre formação geral e educação profissional. Nesse sentido, concordamos com Araújo (2019, p. 61), que identificou haver um “vale tudo” na EPT da contrarreforma. Essa flexibilização se concentra no que o autor denominou “itinerário dos pobres”, já que o que está em jogo é o aprofundamento da característica de dualidade da educação brasileira. Com isso, a aprendizagem da leitura, da escrita, do raciocínio lógico-matemático, das ciências naturais e sociais, das artes e da cultura corporal fica restrita à escolha dos demais itinerários, que, em termos da função social que cumprem, constituem o polo dominante da dualidade.

Os elementos gerais discutidos nos dois mecanismos anteriores reaparecem, por sua vez, em um documento publicado em 2021. A Resolução CNE/CP nº 01/2021 inaugura uma nova etapa na presente cronologia, ao passo que organiza, em Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (DCNEPT), todos os dispositivos que vinculam a educação profissional aos princípios da contrarreforma em curso. Necessário lembrar que DCN gerais para todos os níveis e formas de oferta são reivindicadas pela comunidade científica e escolar da EPT há alguns anos, sob o argumento de que forneceriam organicidade e unidade à política pública. A reivindicação foi atendida, mas, ao mesmo tempo, o documento publicado desmonta as bases e a identidade que vinham sendo construídas até então para a EPT. Novamente, se faz evidente o sentido gramsciano de contrarreforma das políticas aqui analisadas.

As características principais deste documento são três, que, de resto, também foram identificadas na BNCC e no PNC. Em primeiro lugar, destaca-se a generalização da perspectiva posta pela pedagogia das competências, agora apresentada como princípio estruturador de todos os cursos de EPT. A definição dada ao termo competência é semelhante à identificada na BNCC; a diferença, nas DCNEPT, é a ênfase em sua característica profissional, na dimensão mesma da empregabilidade. Trata-se de competências exclusivamente voltadas ao mercado de trabalho, algo não tão explícito no texto da BNCC. Nesse sentido, o eixo norteador do currículo dos cursos é aqui tomado com a seguinte concepção:

permitir progressivo desenvolvimento profissional e de aprendizagem, promovendo a capacidade permanente de mobilização, articulação e integração de *conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções*, indispensáveis para a constituição de novas competências profissionais com autonomia intelectual e espírito crítico. (BRASIL, 2021b, grifo nosso)

O conjunto dos cinco elementos em destaque é mencionado em sete oportunidades no documento. Além de se definir competências a partir dele, esse vetor é mobilizado para atribuir um fundamento ao planejamento curricular. Mais uma vez, o debate não é novo. Ciavatta e Ramos (2010) demonstraram que a quina composta por conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções já fora apresentada como o núcleo de outra proposta para o currículo da EPT, também no bojo de uma



discussão sobre DCN, ainda em 2010. Dado o caráter esquemático assumido, o documento apresentava uma sigla para esse eixo: a “CHAVE” do currículo da educação profissional. A proposta, denominada Parecer Cordão – faz-se alusão ao conselheiro relator do processo no CNE à época, Francisco Aparecido Cordão, representante dos interesses do Sistema S no Conselho –, trazia, segundo as autoras, um problema sério na teorização sobre competências:

A ação competente no trabalho é guiada por um tipo de saber próprio que é síntese entre [...] teoria e prática. O currículo não pode antecipar a experiência profissional; pode, no máximo, representá-la (em situações práticas de aprendizagem, sejam aulas ou estágios).

O parecer, porém, enfatiza a prática como a própria metodologia de ensino, sendo a prática profissional organizadora do currículo. (CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 24)

A problemática de adaptação ao mercado de trabalho, posta pelas DCNEPT de 2021, é exatamente a mesma do Parecer Cordão. Cabe salientar que a resultante expressa nas DCN então aprovadas e vigentes até 2021 (Resolução CNE/CEB nº 06/2012) não incorporou o vetor da forma que havia sido proposta no parecer. Quase dez anos depois, o pragmatismo reaparece como “CHAVE” para toda a EPT.

Outra característica das competências mobilizadas pelas DCNEPT de 2021 é a aparente construção de um vínculo com a noção de integração. Os cinco elementos do vetor “CHAVE” “integram”, segundo o documento, a organização curricular, de modo a “colocar a aprendizagem em ação” e “expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social.” (BRASIL, 2021b) Recorre-se, assim, a uma noção bastante cara à elaboração do campo de estudos Trabalho-Educação, responsável por importantes reflexões a respeito da formação humana integral de natureza politécnica, que vinha estruturando a política de Ensino Médio Integrado, conforme já discutimos.

Nas DCNEPT, faz-se uso, no entanto, de um expediente discursivo bastante complexo, fundado no hibridismo conceitual. Trata-se de fornecer a um termo significado distinto do conceito que o originou, mas mobilizando a mesma expressão discursiva. A integração a que se refere a educação politécnica e a integração da “CHAVE” das competências pertencem a sistemas teórico-conceituais diametralmente opostos e sequer articuláveis. Na elaboração de um currículo, as adesões a cada uma das perspectivas são excludentes. Caso contrário, o ecletismo pedagógico prejudicará as próprias práticas educativas, mais confundindo que esclarecendo as comunidades escolares. O termo integração é, no entanto, mencionado mais de duas dezenas de vezes no documento, inclusive e principalmente ao se fazer referência à “CHAVE”.

A segunda característica do documento aqui analisado se refere à forma de articulação prevista entre a formação geral e a educação profissional. Novamente, a fragmentação é o núcleo da proposta, havendo inclusive a previsão de um novo tipo de oferta da EPT de Nível Médio: a forma “concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo” (BRASIL, 2021b). Trata-se, novamente, da mobilização da noção de integração para ratificar proposta de princípio distinto, ocultando seu verdadeiro significado. Nesse caso, ao se ter como referência a lógica de uma base geral + itinerários formativos, enfatiza-se a perspectiva da BNCC e da Lei nº 13.415/2017, agora articulando-a ao currículo da EPT. Isso fica claro no seguinte parágrafo, que normatiza a concomitância intercomplementar integrada no conteúdo:

além dos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, devem observar as finalidades do Ensino Médio, suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras Diretrizes correlatas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial os referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como normas complementares dos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2021b)

Vale lembrar que tal forma de oferta é apresentada fazendo-se um acréscimo à LDB, que prevê apenas três maneiras de articulação entre formação geral e educação profissional: a integrada, a concomitante e a subsequente. Há, portanto, inconsistências de natureza jurídica na referida resolução, que extrapola sua competência ao legislar sobre matéria já delimitada na lei máxima da educação nacional.

Ademais, a mesma lógica mobilizada pelo PNC é, agora, enfatizada pelas DCNEPT. A composição de carga horária do itinerário formativo técnico e profissional pode ser feita não só com cursos técnicos, como também por meio da qualificação profissional. No âmbito da oferta concomitante, abre-se a possibilidade de fragmentá-la internamente, transformando a “parte técnica” do currículo em uma soma de pequenos cursos FIC. Já no âmbito da oferta integrada ou concomitante intercomplementar, apesar de haver a previsão do cumprimento de carga horária com cursos profissionais de curta duração, fica bastante difícil imaginar como se daria o planejamento curricular. Procura-se, nesse caso, conciliar o inconciliável: justapor como soma algébrica o que deveria se dar em um currículo único, que integra dialeticamente conhecimentos técnicos e científicos.

O Quadro 1 abaixo procura esclarecer e sistematizar as duas características anteriormente discutidas na análise das DCNEPT, em prisma comparativo com a concepção de educação politécnica que vinha estruturando o currículo da EPT de Nível Médio até então.

Quadro 1 – Comparação entre as concepções que orientam as DCNEPT (Resolução 01/2021) e que fundamentaram a educação politécnica na EPT brasileira

	<b>Concepção presente nas DCNEPT – Resolução 01/2021</b>	<b>Concepção da educação politécnica na EPT brasileira</b>
Eixo curricular	Conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, emoções – “CHAVE”.	Ciência, cultura, trabalho, tecnologia, estabelecidos sócio-historicamente.
Relação entre formação geral e educação profissional	Fragmentação – concomitância como regra geral.	Currículo unitário – organicidade entre conteúdos técnicos e científicos.
Núcleo conceitual	Pedagogia das competências.	Formação humana integral.
Sentido do termo “integração”	Meramente discursivo, fundado no hibridismo conceitual.	Unidade dialética entre teoria e prática e entre parte e totalidade.
Sentido político e social	Adaptação ao mercado de trabalho: flexibilidade, empregabilidade, empreendedorismo.	Elevação do nível de consciência crítica sobre as contradições das relações sociais.
Sentido epistemológico	Conhecimento condicionado à prática.	Conhecimentos historicamente produzidos pelas sociedades humanas, em suas lutas e contradições.

Fonte: O autor, 2021.

A terceira característica das DCNEPT é o reforço de uma tendência à privatização. Conforme vimos, o documento apresenta a novidade de uma “integração concomitante” – se é que possível tratar o tema nesses termos –, na qual duas formas de oferta dos cursos técnicos se associam. Relembremos que temos, agora, a forma “concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, *mas* integrada no conteúdo” (BRASIL, 2021b, grifo nosso). O destaque para a conjunção adversativa “mas” denota a contrariedade entre as partes que se somam. No entanto, vale um esforço analítico para observar em que terreno cada uma delas se desenvolve, a partir das intenções do documento.

A integração, ou seja, a unificação, a indivisibilidade, a organicidade do currículo seria dada “no conteúdo”. Fazendo-se o esforço de separar o político-pedagógico dos demais fatores que o compõem, o conteúdo a que se refere o texto diria respeito aos conhecimentos previstos nos componentes curriculares, sejam eles disciplinas propriamente ditas ou, numa dimensão mais geral, atividades escolares.

Já a concomitância seria própria do âmbito institucional ou administrativo, pois a intercomplementariedade deve se dar “em distintas instituições ou redes de ensino”. Mas a continuidade da descrição, no próprio texto, auxilia nossa interpretação. O documento define que a nova forma de oferta pode se desenvolver “mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementariedade, para a execução de projeto pedagógico unificado” (BRASIL, 2021b). Em suma, o que a Resolução CNE/CP nº 01/2021 pauta é: está permitida a composição de currículos integrados resultantes da articulação entre

duas ou mais instituições ou esferas administrativas diferentes, inclusive por meio da parceria entre o Estado e o mercado educacional privado.

Se combinamos tal resultado com a vocação das instituições privadas na oferta de cursos FIC e técnicos concomitantes, temos, na verdade, um reforço da fragmentação curricular via setor privado. Nessa fórmula, a integração é um mero exercício discursivo, dada a impossibilidade de dissociar forma de conteúdo, princípio básico das primeiras lições de qualquer curso que trate sobre currículo.

Sinteticamente, a análise empreendida até aqui nos permite concluir que a contrarreforma do ensino médio produz impactos no contexto da EPT. Como mostra Bauer (2020), o debate sobre indução curricular sempre esteve bastante voltado às determinações das avaliações de larga escala, chave por meio da qual foram interpretadas muitas mudanças ocorridas no Ensino Médio na década de 1990. Acrescentamos, destacando o componente de classe desse processo, que, sob o modelo capitalista neoliberal, a influência do imperialismo determinou contrarreformas na educação brasileira e latino-americana, induzindo transformações curriculares nos mais variados níveis, etapas e modalidades. É o que verificamos ocorrer extensivamente na atual conjuntura e, em particular, na influência mútua entre a contrarreforma do Ensino Médio e uma Reforma da EPT.

## **CONCLUSÕES: AS TRÊS ETAPAS DA REFORMA DA EPT**

Os resultados obtidos possibilitam uma síntese a respeito da Reforma da EPT. Trata-se de conclusão ainda provisória, dado o recorte construído até o atual momento da pesquisa. Olhares diversos podem ser lançados para os mesmos documentos, assim como outras medidas devem ser analisadas em detalhes, de modo a confirmar o resultado mais geral a que chegamos. Há dois objetivos com essa discussão final: apresentar uma proposta de periodização da Reforma da EPT e indicar outros mecanismos jurídico-políticos que foram utilizados para consolidar o processo. Identificamos, nesse sentido, três grandes etapas ao longo das quais a reforma foi contruída, já desde a apresentação da Medida Provisória (MP) nº 746, em setembro de 2016.

Na primeira etapa, que vai de 2016 a 2018, foram estabelecidas as diretrizes gerais das mudanças que se pretendiam induzir. Houve, assim, uma acomodação da EPT aos fundamentos da contrarreforma, por meio de instrumentos ainda bastante pontuais e até imperceptíveis naquele momento. Ferretti e Silva (2017), no entanto, já identificavam os dois princípios básicos presentes na MP nº 746/2016 – um ano depois, mantidos na Lei nº 13.415/2017, como pudemos verificar – a partir dos quais as transformações na política de EPT seriam produzidas nos anos seguintes. O primeiro deles é assim enunciado:

Do ponto de vista educacional retoma-se, com a MP nº 746 e com a BNCC, a formação por competência, não valorizada no governo Lula. Por coerência e opção epistemológica, essa MP propõe que desapareça da cena, no âmbito dos governos estaduais, a proposta de integração no ensino médio e deste com a educação profissional, ainda que se possa levantar a hipótese de sua continuidade nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por sua autonomia pedagógico-administrativa e por pertencerem à rede federal de ensino. (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 392)

A pedagogia das competências foi, portanto, acionada, para a imposição do modelo fragmentado da reforma. Articulados a esse aspecto, os novos dispositivos trazem à tona o que os autores denominam de “contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização” (*idem*, p. 396). O resultado foi a proposição da forma concomitante como regra geral da oferta de cursos técnicos articulados, enfraquecendo a política de Ensino Médio Integrado, calcada na perspectiva da educação politécnica.

A segunda etapa da reforma consolida, na verdade, transformações substanciais na EPT de Nível Médio, em específico, sempre tendo como base os elementos da fase anterior. Assim, é no bimestre novembro-dezembro de 2018 que se apresentam as duas principais medidas que impõem reformas curriculares nos cursos técnicos articulados à formação geral: as Resoluções CNE/CEB nº 03/2018 e nº 17/2018, introduzindo, respectivamente, novas DCN e uma BNCC para o Ensino Médio. O segundo documento foi objeto de análise apresentada no capítulo anterior.

Mas, como em outros momentos da história da educação profissional brasileira, seria necessário um programa de alcance nacional para dar materialidade àquelas diretrizes curriculares. Poulantzas (1977), aliás, demonstra que é próprio do Estado capitalista inscrever aos limites de sua estrutura uma “política social”, cuja realização e modalidades – as variações – dependem, como é evidente, da relação concreta de forças na luta de classes.” (POULANTZAS, 1977, p. 188) Em nosso caso, o PNC tratou de envolver os agentes sociais do próprio contexto político das reformas em curso: de um lado, a pedagogia das competências, sendo o desdobramento mais direto da ortodoxia neoliberal no campo pedagógico, põe em cena a burguesia diretamente associada ao capital internacional; de outro, os mecanismos de fortalecimento da EPT privada via oferta do 5º itinerário formativo, previstos pelo PNC, acenam para os interesses mais imediatos do capital privado (nacional e internacional) atuante na educação. Dessa forma, ficam criadas as condições sociais, políticas e institucionais para a elaboração de novos programas, cursos e modelos de financiamento na EPT de Nível Médio.

Cabe mencionar, ainda, outros mecanismos que compuseram a segunda etapa da reforma. Em primeiro lugar, observa-se o novo PNLD, que serve como mediação curricular, promovendo a dissolução das disciplinas do conhecimento em livros didáticos por áreas e por projetos. Além disso, não apresenta materiais específicos para a educação profissional e dilui, também, fronteiras epistemológicas que delimitam os marcos de cada saber científico particular. Análises preliminares têm evidenciado que há, igualmente nesse caso, uma incompatibilidade entre o modelo didático contido no PNLD e a concepção de formação humana integral que vinha sendo praticada como o núcleo da EPT de Nível Médio (MATHIAS, 2021).

Em segundo lugar, há que se compreender em detalhes o conteúdo manifesto pela atual versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, elaborado pelo MEC entre 2019 e 2020 e lançado oficialmente em 2021. Temas como os vínculos entre os ramos da atividade econômica contidos no catálogo e os setores empresariais, as quantidades de cargas horárias de cada curso e a concepção pedagógica que orienta o texto são questões de pesquisa importantes. Da mesma forma como previsto nos livros do PNLD e em todas as novas DCN, observamos haver, no atual catálogo, a preferência pela expressão área do conhecimento no lugar de eixo tecnológico, esta última usada na versão anterior do documento. A abrangência da noção de área favorece a diluição dos campos científicos e, contrariamente à ideia de eixo, concebe os conhecimentos técnicos a partir de suas próprias finalidades, não em relação com a ciência, o trabalho, a cultura e a tecnologia.

Vale, ainda, destacar que o contexto da contrarreforma induz mudanças curriculares também no campo da formação de professores. Sabe-se que a EPT brasileira, desde a criação de um novo modelo para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2008, valoriza a preparação docente para atuação específica na educação profissional. Nesse sentido, as mudanças trazidas pelas novas DCN para formação de professores (Resolução CNE/CP nº 02/2019) também impactam a prática docente em EPT e são mobilizadas como instrumento da reforma. Nesse campo, destaque deve ser dado à Portaria MEC nº 983/2020, que impõe mudanças significativas nas atividades da carreira do magistério federal do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), como, por exemplo, aumento de cargas horárias mínimas de atividades de aula, desvalorização da pesquisa e da extensão e aumento do controle sobre o trabalho.

Em resumo, a segunda etapa da Reforma da EPT se inicia no fim de 2018 e se estende até o início de 2021, quando são, então, publicadas as novas DCNEPT via Resolução CNE/CP nº 01/2021, aqui já analisadas. Inaugura-se, assim, a terceira e atual etapa da reforma, que generaliza os princípios de fragmentação, anticientificismo e desvalorização do trabalho docente para toda a EPT, inclusive a de nível superior.

Dois meses depois da publicação das novas DCNEPT, é editado o Decreto Federal nº 10.656/2021, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Dentre as determinações, uma chama a atenção, no artigo 26 do decreto:

As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deverão informar, no mínimo, semestralmente à rede estadual de educação qual é sua capacidade de absorção de matrículas para cursos concomitantes de educação profissional técnica de nível

médio na forma de convênio ou de parceria que implique transferência de recursos previstos no inciso II do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 2020. (BRASIL, 2021c)

Pela primeira vez, a EPT e a RFEPCT são previstas no Fundeb. A intenção, contudo, é evidente: a construção de “parcerias” – nos mesmos termos de outros documentos que instituem a reforma – entre união e estados para a oferta do 5º itinerário formativo via cursos concomitantes. Há, também, que se investigar mais a fundo o conteúdo da medida. Por ora, no entanto, pode-se concluir que a intenção é estabelecer o Fundeb como eixo de financiamento das transformações na EPT, convocando a RFEPCT para a oferta da concomitância.

Os elementos destacados nos permitem, por fim, argumentar em favor da tese de que está em desenvolvimento, no Brasil, desde 2016, uma Reforma da EPT. Essa reforma se construiu, até aqui, em três etapas, sendo os dispositivos da terceira aqueles que concretaram a ponte entre a contrarreforma do Ensino Médio e a educação profissional. Significa dizer que a ênfase que damos à Reforma da EPT tem o objetivo de caracterizá-la como uma das políticas que compõem o quadro de contrarreformas neoliberais no Brasil atual. A educação profissional não está, assim, isenta de possíveis alterações mais profundas no conteúdo de suas políticas, mesmo com o estabelecimento de reformas progressistas ao longo da primeira década dos anos 2000. A preservação da concepção de formação humana integral e da perspectiva politécnica dependerá da capacidade de mobilização das classes diretamente beneficiadas, sob a direção da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.

BAUER, Adriana. “Novas” relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 36, nov. 2020. <<https://doi.org/10.1590/0102-4698223884>>

BOITO JR., Armando. *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT*. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Editora Unesp, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica (CNE/CEB). Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Institui a Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 dez. 2021b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 mar. 2021c.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*: documento base. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Novos Caminhos*: Educação Profissional e Tecnológica gerando mais oportunidades, emprego, renda e novas tecnologias. Brasília, 2021a. Disponível em: <<http://novoscaminhos.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 out. 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Novos Rumos*, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, Jan-Jun, 2012. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383/1943>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Boletim de conjuntura**, número 29. São Paulo, junho/julho 2021. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/boletimdeconjuntura/2021/boletimconjuntura29.html>>. Acesso em: 22 set. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneia Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.) *Trabalho e educação*: interlocuções marxistas. Rio Grande-RS: Ed. da FURG, 2019.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>>

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

MAGALHÃES, Álcio Crisóstomo; CRUZ, José Adelson. O ‘pacto pela educação’ e o mistério do ‘todos’: Estado social e contrarreforma burguesa no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. <<https://doi.org/10.1590/0102-4698169491>>

MARTUSCELLI, Danilo. *Crises políticas e capitalismo neoliberal no Brasil*. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MATHIAS, Maíra. *Livro didático sela guinada para o novo ensino médio*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2021. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/livro-didatico-sela-guinada-para-o-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 14 out. 2021.

MOTTA, Vania; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>>

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Eliseu Costacurta. Reforma do ensino médio subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, RJ, v. 19, n. 39, p. 163-187, 2021. <<https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47479>>

PELISSARI, Lucas Barbosa. *Educação profissional e neodesenvolvimentismo*: políticas públicas e contradições. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. *Revista USP*, São Paulo, n. 127, p. 69-86, out./nov./dez. 2020. <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p69-86>>

POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. <<https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>>

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, Ensino Médio e BNCC: um cenário de disputas. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>>. Acesso em: 12 set. 2021.

TOGLIATTI, Palmiro. *Lições sobre o fascismo*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

**Submetido:** 12/11/2021

**Aprovado:** 26/09/2022

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

O autor declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.