



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS DE MINAS  
GERAIS – *CAMPUS* OURO BRANCO  
Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

**Repercussões da implementação do “novo” Ensino Médio no curso técnico integrado de Mecânica do IFMG do *campus* Congonhas: um estudo de caso**

Wyara Elisângela de Castro Prata

Ouro Branco/MG

2024

WYARA ELISÂNGELA DE CASTRO PRATA

**Repercussões da implementação do “novo” Ensino Médio no curso técnico integrado de Mecânica do IFMG do *campus* Congonhas: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Ouro Branco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Aparecida Soares Reis Franco

**Ouro Branco/MG**

2024

P912r Prata, Wyara Elisângela de Castro.

Repercussões da implementação do “novo” Ensino Médio no curso técnico integrado de mecânica do IFMG *Campus* Congonhas: um estudo de caso / Wyara Elisângela de Castro Prata. – 2024.

125f.: il.col.

Orientadora: Raquel Aparecida Soares Reis Franco.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.

1. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2. Educação Integral. 3. Novo Ensino Médio. 4. Curso Técnico Integrado de Mecânica. I. Franco, Raquel Aparecida Soares Reis. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco. III. Título.

CDU: 373.5(81)

---

Catálogo: Márcia Margarida Vilaça - CRB-6/2235



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS**  
**Campus Ouro Branco**  
**Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão**  
**Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco**  
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG  
- www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se no dia 29/08/2024 (vinte e nove de agosto de dois mil e vinte e quatro), com início às 15h (quinze horas), por videoconferência e transmissão pelo canal do Youtube do ProfEPT/IFMG, a **defesa de dissertação** da Mestranda **WYARA ELISANGELA DE CASTRO PRATA** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestra. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se "**Repercussões da implementação do “novo” Ensino Médio no curso técnico integrado de Mecânica do IFMG do campus Congonhas: um estudo de caso**". A **dissertação** foi considerada APROVADA.

O **produto educacional**, Livro digital: "O Ensino Médio Integrado: uma possibilidade de superação do "novo" Ensino Médio" foi VALIDADO pela Comissão Examinadora e considerado APROVADO.

A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raquel Aparecida Soares Reis Franco (IFMG - Orientadora)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jussara Biagini (UEMG/CEFET-MG)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Shahla Cardoso de Albuquerque (IFMG)

Prof. Dr. José Fernandes da Silva (IFMG)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marie Luce Tavares (IFMG - Suplente)

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pelos membros da Banca Examinadora, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT – IFMG para registro acadêmico na documentação da mestranda.

Ouro Branco, 29 de agosto de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Jussara Biagini, Usuário Externo**, em 29/08/2024, às 18:30, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Aparecida Soares Reis Franco, Professora**, em 29/08/2024, às 20:54, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Fernandes da Silva, Professor**, em 03/09/2024, às 14:32, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Shahla Cardoso de Albuquerque, Usuário Externo**, em 03/09/2024, às 15:17, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

---



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **2010575** e o código CRC **02F5B2E5**.

---

23712.000984/2023-01

2010575v1

Dedico este trabalho a todos os professores, pedagogos e servidores dos IFs, em geral, que enfrentam seus desafios na busca pelo conhecimento.

## **Agradecimentos**

A Deus, pelo dom da vida, por iluminar meu caminho, me dar forças, me guiar nos momentos de incerteza.

À minha família, especialmente minha mãe e meu pai, que são o alicerce de tudo, pelas lições que carregarei para toda a vida.

Ao meu esposo, Alexandre, pelo apoio incondicional e por acreditar em mim.

Aos meus filhos, Igor e Alice, pela compreensão nos momentos de ausência.

À chegada da minha neta, Antonella, que veio ao mundo no período tumultuado do meu Mestrado, mas impulsionou-me e reforçou minha crença na dádiva da vida.

À minha estimada orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Aparecida Soares Reis Franco, expresso minha profunda gratidão, pela competente orientação e profissionalismo. Seu apoio constante foi um verdadeiro impulso para mim.

Aos professores do Mestrado, pelos momentos enriquecedores de discussão em sala de aula, que contribuíram significativamente para o meu aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos colegas do Mestrado, pessoas incríveis com quem tive o prazer de compartilhar momentos únicos.

Aos membros da banca examinadora, Dr<sup>a</sup>. Shahla Cardoso de Albuquerque, Dr. José Fernandes da Silva e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jussara Biagini, por aceitarem participar, e pela leitura e avaliação cuidadosa, que foram fundamentais na escrita desta Dissertação.

Aos meus colegas da área pedagógica, Sandro, Shahla e Gisele, e ao IFMG, *campus* Congonhas, pelo apoio, principalmente durante meu afastamento, tempo que foi fundamental para dedicação à pesquisa.

Em especial, expresso minha gratidão à minha grande amiga, Rosângela Milagres Patrono, por ser minha grande incentivadora e apoiadora neste trabalho.

A cada professor (a) participante, por dedicar um pouco de seu tempo para contribuir com este estudo.

Por fim, expesso minha profunda gratidão a todos que, de alguma forma, tornaram possível a escrita desta Dissertação. Hoje, posso fazê-lo com o coração tranquilo, repleto de alegria e com a satisfação de ter cumprido meu objetivo.

## Resumo

A Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, oferecida pelos Institutos Federais (IFs), parte de uma perspectiva que foca a formação integral e omnilateral do aluno. Já o “novo” Ensino Médio, instituído pela Lei Nº 13.415/2017, apresenta-se na contramão dessa perspectiva, uma vez que está alicerçado numa perspectiva neoliberal de educação. Partindo desse contexto, esta dissertação buscou responder o seguinte questionamento: Quais as repercussões da implementação do “novo” Ensino Médio, em termos de concepção, no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Mecânica do IFMG – *campus* Congonhas? Assim, como objetivo geral, buscou-se analisar e compreender as possíveis repercussões do “novo” Ensino Médio no curso técnico integrado de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, caso o “novo” Ensino Médio seja implementado na rede federal de ensino. Os resultados da pesquisa, a partir de uma análise documental, mostraram/apontaram que a implantação do “novo” Ensino Médio, guiada pela BNCC, apresenta novos desafios para o curso Técnico Integrado de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, principalmente, em relação à concepção de formação e à organização curricular. Enquanto o curso técnico integrado de Mecânica busca uma formação integral e omnilateral, o “novo” Ensino Médio foca uma concepção que atende a uma perspectiva que está alinhada ao neoliberalismo. A organização curricular proposta pela BNCC diminui a carga horária de um conjunto de disciplinas, algumas deixam de ser obrigatórias, e isso compromete a formação integral do aluno. A análise das entrevistas evidenciou a pouca compreensão dos docentes participantes, em relação às políticas propostas pelo “novo” Ensino Médio e às repercussões que podem trazer para o curso técnico integrado. Caso sua implementação no curso de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, acontecesse, eles seriam resistentes, pois expressaram oposição a diversos aspectos da nova lei. Ficou evidente também que há lacunas no entendimento do que seja ensino integrado, ressaltando a necessidade de mais pesquisas sobre essa temática no IFMG e, de maneira geral, nos Institutos Federais. Os resultados encontrados, por um lado, podem contribuir, de maneira significativa, para o avanço do debate educacional sobre as implicações e desafios relacionados à implementação de novas propostas educacionais, e, por outro, reforçaram resultados de estudos anteriores demonstrando a importância de uma abordagem mais holística e integrada no desenvolvimento e implementação de políticas educacionais. Esta pesquisa gerou também um e-book intitulado “O Ensino Médio Integrado: uma possibilidade de superação do “novo” Ensino Médio”, cujo objetivo foi traçar um paralelo entre o Ensino Médio Integrado e o “novo” Ensino Médio. Esse material poderá ser utilizado por estudantes, professores, gestores e demais educadores, contribuindo, assim, para a compreensão das propostas do “novo” Ensino Médio, em seu contexto histórico-político, ao longo da história da educação.

**Palavras-chave:** Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação Integral; Novo Ensino Médio; Curso Técnico Integrado de Mecânica.

## Abstract

The Technical Professional Education integrated with the High School program, offered by the Federal Institutes (IFs), is part of a perspective that focuses on the comprehensive and omni lateral education of the student. Whereas the “new” High School, set forth by Law No. 13.415/2017, runs counter to this perspective, as it is founded on a neoliberal perspective of education. From this context, this paper sought to answer the following question: What are the repercussions of the implementation of the “new” High School, in terms of conception, in the integrated technical high school program in Mechanics at IFMG - Congonhas *campus*? Thus, the general objective was to analyze and understand the possible repercussions of the “new” High School on the integrated technical program in Mechanics at IFMG, Congonhas *campus*, if the “new” High School were to be implemented in the federal education network. The research results, based on a documentary analysis, allowed us to perceive that the implementation of the “new” High School, guided by the BNCC, presents new challenges for the Integrated Technical Program in Mechanics at IFMG, Congonhas *campus*, mainly in terms of the conception of training and curricular organization. While the integrated technical program in mechanics seeks comprehensive and omni lateral education, the “new” High School focuses on a conception that aligns with neoliberalism. The curricular organization proposed by the BNCC reduces the number of hours of various courses, some of which are no longer mandatory, jeopardizing the student's comprehensive education. The analysis of the interviews showed the participants' limited understanding, both regarding the policies proposed by the “new” High School and the repercussions they might bring to the integrated technical program. If the implementation in the Mechanics program at IFMG, Congonhas *campus*, were to occur, they would be resistant, as they expressed opposition to various aspects of the new law. It also became evident that there are gaps in the understanding of what integrated education is, highlighting the need for more research on this topic at IFMG and, more generally, in the Federal Institutes. The findings, on the one hand, can contribute significantly to advancing the educational debate on the implications and challenges related to the implementation of new educational proposals and, on the other hand, reinforced the results of previous studies (Both, 2019; Dutra, 2022), demonstrating the importance of a more holistic and integrated approach in the development and implementation of educational policies. This research also produced an e-book named “Integrated High School: a possibility to overcome the ‘new’ High School,” whose objective was to draw a parallel between the Integrated High School and the “new” High School. This material can be used by students, teachers, managers, and other educators to understand the proposals of the “new” High School in its historical-political context so that they can uncover the various paths and “missteps” to which this mode of education has been subjected throughout the history of education.

**Palavras-chave:** High School Level Technical Professional Education; Integrated Education; New High School; Integrated Technical Mechanics Program.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNCCEM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CEE - Conselho Estadual de Educação

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CNE - Conselho Nacional da Educação

CET - Centro de Educação Profissional Tecnológica General Edmundo Macedo Soares e Silva

CSN - Companhia Siderúrgica Nacional

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEPTNM - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio

DCNEPNT - Diretriz Curricular Nacional para a Educação Profissional de Nível Técnico

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

EMI - Ensino Médio Integrado

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPNT - Educação Profissional de Nível Técnico

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

GRE - Gerência Regional de Educação

GT - Grupo de trabalho

FIC - Formação Inicial Continuada

IFMG - Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBen - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEDUC - Licenciatura em Educação do Campo

MEC - Ministério da Educação e Cultura MG - Minas Gerais

MNEM - Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio  
NEMN - Novo Ensino Médio Noturno  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
PDI - Plano de Desenvolvimento Individual  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
PPC - Plano Pedagógico do Curso PPP - Projeto Político Pedagógico  
RCN - Referenciais Curriculares Nacionais  
RFEPT - Rede Federal de Educação, Profissional e Tecnológica  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação  
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados  
UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UNED - Unidade de Ensino Descentralizada  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informações sobre as pesquisas.....	18
Quadro 2: Etapas da pesquisa.....	61
Quadro 3: Representação e análise dos dados .....	62
Quadro 4: Sinais utilizados nas transcrições .....	65
Quadro 5: Categorização das entrevistas.....	67
Quadro 6: Resoluções e Legislações citadas no PPC do curso .....	74
Quadro 7: Disciplinas e carga horária do curso de Mecânica .....	75
Quadro 8: Informações sobre os entrevistados.....	87

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Principais mudanças estabelecidas pela Lei 13.415/2017 .....	54
Figura 2: "Novo" Ensino Médio .....	78
Figura 3: Capa do e-book .....	99
Figura 4: Sumário do e-book .....	100
Figura 5: Imagem do formulário .....	101

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Porcentagem de resposta da primeira pergunta.....	102
Gráfico 2: Porcentagem de resposta da terceira e da quarta pergunta.....	103

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2. REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	18
<b>2.1 Mapeamento das pesquisas sobre a Educação Profissional Técnica, currículo integrado e o “novo” Ensino Médio no Brasil</b> .....	18
<b>2.2 Educação Profissional Tecnológica (EPT)</b> .....	24
1. 2.2.1 Início da Educação Profissional no Brasil.....	24
2. 2.2.2 Período Republicano .....	28
<b>2.3 Currículo: concepções e práticas</b> .....	32
3. 2.3.1 O Currículo da Educação Profissional: história, política e tendências educacionais .....	36
4. 2.3.2 Impactos do Neoliberalismo no Currículo .....	43
<b>2.4 Implementação da BNCC no contexto nacional</b> .....	46
<b>2.5 O “novo” Ensino Médio – LEI Nº 13.415/2017</b> .....	50
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	61
<b>3.1 Locus e participantes da pesquisa</b> .....	63
<b>3.2 Os instrumentos da pesquisa</b> .....	64
<b>3.3 Processo de transcrição</b> .....	65
<b>3.4 A análise dos dados</b> .....	67
<b>4. O CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE MECÂNICA DO IFMG, CAMPUS CONGONHAS, E AS POSSÍVEIS ALTERAÇÕES COM O “NOVO” ENSINO MÉDIO</b> .....	68
<b>4.1 O PPC do curso integrado de Mecânica</b> .....	68
5. 4.1.1 Uma visão geral do curso técnico integrado de Mecânica .....	70
6. 4.1.2 Estrutura do Curso .....	73
<b>4.2 Repercussões do “novo” Ensino Médio no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Mecânica</b> .....	78
7. 4.2.1 Concepção de formação .....	78
8. 4.2.2 Organização curricular .....	80
<b>5. O CURRÍCULO DO CURSO DE MECÂNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO E O “NOVO” ENSINO MÉDIO NA VISÃO DOS DOCENTES PARTICIPANTES</b> .....	87
<b>5.1 Bloco 1: Perfil dos docentes participantes da pesquisa</b> .....	87
<b>5.2 Bloco 2: O currículo do curso de Mecânica na visão dos docentes</b> .....	88
<b>5.3 Bloco 3: Conhecimentos dos docentes sobre o “novo” Ensino Médio</b> .....	91

<b>6. PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	99
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	107
<b>8. REFERÊNCIAS</b> .....	111
BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; PINHO, Sheila Zambello de .....	111
<b>9. ANEXOS</b> .....	122
<b>Anexo 1. Roteiro de entrevistas</b> .....	122
<b>Anexo 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	123

## 1. INTRODUÇÃO

Os cursos técnicos integrados oferecidos pelos Institutos Federais (IFs) consistem em uma modalidade de ensino na qual o aluno realiza a formação técnica ao mesmo tempo que cursa o Ensino Médio. Tais cursos devem atender aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conforme Decreto Nº 5.154/2004.

Na contramão dessa proposta, em 2017, com a Medida Provisória Nº 746/2016, transformada na Lei Nº 13.415/2017, a estrutura curricular do Ensino Médio foi modificada. Essa nova lei define que o Ensino Médio seja organizado por 1.800 horas destinadas ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por Itinerários Formativos, quais sejam: I – Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V – Formação Técnica e Profissional (Moulin; Alves; Sampaio, 2021).

Diante desse contexto, a pergunta central que orienta este trabalho é: “Quais as repercussões/incidências da implementação do “novo” Ensino Médio, em termos de concepção, no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Mecânica do IFMG – *campus* Congonhas? Essa questão origina-se de dois fatores. O primeiro é o fato de a pesquisadora ser licenciada em Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar, e possuir o curso técnico de Magistério. Cabe destacar que a formação técnica em Magistério, obtida em 1993, se deu conforme a antiga Lei de Diretrizes e Bases, Nº 5692/1971. Ao pensar sobre o objeto de pesquisa, por diversas vezes, essa formação veio à mente, visto que, naquele momento, os alunos, ao cursarem o antigo segundo grau, podiam optar pelo ensino científico ou o técnico. Caso optassem pelo técnico, fariam um curso totalmente voltado para o mercado de trabalho, sem nenhuma preocupação com a formação integral do estudante.

O segundo fator que leva a pesquisadora a realizar esta pesquisa refere-se à sua trajetória profissional, que se iniciou em turmas das séries iniciais. Com o término da graduação em Pedagogia, trabalhou em escolas municipais como supervisora pedagógica e também como professora de disciplinas de metodologias no curso técnico em Magistério. Em 2003, iniciou um novo desafio como pedagoga. Foi a responsável pelos cursos técnicos profissionalizantes na Fundação Companhia Siderúrgica Nacional – CSN, Centro de Educação Tecnológica – CET. Nessa instituição, trabalhou por 9 (nove) anos. Acompanhou os cursos técnicos em Eletromecânica, Eletrotécnica, cursos de Formação Inicial e Continuada voltados para as empresas da região, e participou do Programa Capacitar, desenvolvido em

parceria com a mineração CSN. Em 2010, foi nomeada para o cargo de pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), *campus* Congonhas. Nessa instituição, desenvolveu as seguintes funções: acompanhamento pedagógico dos cursos subsequentes em Mineração, Mecânica e Edificações, Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuação no setor de Pesquisa e Extensão, participação em bancas de concursos e comissões e coordenação pedagógica por três anos. Atualmente, é responsável pelo acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem do ensino técnico integrado e, também, orienta docentes.

Partindo dessas experiências e buscando respostas para a questão de investigação, este trabalho tem como objetivo geral analisar as repercussões da implementação do “novo”<sup>1</sup> Ensino Médio, em termos de concepção, no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas. Como objetivos específicos, buscamos<sup>2</sup>:

- (i) Identificar as concepções orientadoras do currículo integrado e do “Novo Ensino Médio”;
- (ii) Averiguar as possíveis mudanças que ocorrerão no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) técnico de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, caso o “novo” Ensino Médio seja implementado na rede federal de ensino;
- (iii) Verificar a visão dos professores do curso técnico de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, sobre a possibilidade de implementação do “novo” Ensino Médio no curso e;
- (iv) Elaborar um e-book sobre a implementação do “novo” Ensino Médio no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Mecânica.

Estruturamos este texto em nove seções, quais sejam: 1. Introdução; 2. Revisão teórica; 3. Metodologia; 4. Análise documental; 5. Análise das entrevistas; 6. O Produto Educacional; 7. Considerações Finais; 8. Referências e; 9. Anexos.

---

<sup>1</sup> Optamos por usar aspas em “novo” porque, por trás de um discurso apresentado como “novo”, as propostas da reforma e de sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem essa etapa da Educação Básica nos últimos 20 anos (Silva, 2016).

<sup>2</sup> A partir deste momento, o texto será escrito na 1ª pessoa do plural, por se referir a um relato de pesquisa.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, realizamos, em um primeiro momento, um mapeamento de pesquisas brasileiras para conhecermos o que tem sido produzido sobre a temática deste estudo e aprofundarmos nossos conhecimentos. Depois, apresentamos um breve histórico sobre a EPT. Em seguida, discutimos o currículo integrado e o “novo” Ensino Médio a partir da implantação da BNCC.

### 2.1 Mapeamento das pesquisas sobre a Educação Profissional Técnica, currículo integrado e o “novo” Ensino Médio no Brasil

Para compreendermos melhor o nosso objeto de estudo e o que tem sido produzido sobre ele, realizamos um mapeamento de pesquisas brasileiras no catálogo de teses e de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizamos três termos de busca, o primeiro foi “Educação Profissional Tecnológica” AND “Currículo integrado”. Nessa seleção, encontramos 22 trabalhos, dos quais 12 foram excluídos por não abordarem especificamente a temática. O segundo termo foi “Educação Profissional” AND “novo Ensino Médio”. Nessa busca, identificamos 10 trabalhos, destes, três também foram excluídos pelo mesmo motivo indicado na primeira busca. O terceiro termo adotado foi “Educação Profissional” AND “Currículo integrado” AND “novo Ensino Médio”, para esse descritor, não localizamos nenhuma pesquisa. Dessa forma, compõe esse mapeamento um total de 17 trabalhos, entre dissertações e teses. No Quadro 1, apresentamos informações sobre os textos selecionados.

**Quadro 1:** Informações sobre as pesquisas

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo/propósito</b>
A integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo no PROEJA	2012	Jarina Rodrigues Fernandes	Identificar caminhos para a utilização do potencial estratégico das tecnologias da informação e comunicação (TIC), tendo em vista a construção do currículo integrado no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).
Currículo integrado e formação integral de jovens: uma proposta do Instituto Federal Farroupilha campus Santa Rosa	2016	Daiele Zuquetto Rosa	Verificar como o currículo integrado vem sendo desenvolvido e quais são as significações que estão sendo construídas pelos jovens estudantes do curso acerca do currículo baseado nos pressupostos de formação integral do ser humano.
Educação	2018	Cleide	Analisar o processo de implementação e

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo/propósito</b>
Profissional Técnica E Ensino Médio: a perspectiva de formação integrada em discussão		Aparecida de Moura	organização da proposta curricular de formação técnica integrada à formação geral, tendo como referência o Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – <i>campus</i> Pirapora.
O Currículo Integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: saberes, desafios e possibilidades	2018	Anelise Volkweiss	Identificar de que forma as percepções dos profissionais da educação e dos estudantes de dois Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da escola contribuem para a construção de um currículo integrado.
A integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Curso Técnico em Edificações – IFES <i>campus</i> Colatina	2018	Jaqueline Ferreira de Almeida	Analisar a oferta e o funcionamento do Curso Técnico Integrado em Edificações – <i>campus</i> Colatina, a partir de 2004, tendo em vista a política de oferta das modalidades de ensino com foco na integração curricular do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
A reforma do Ensino Médio e o direito à educação: uma abordagem jurídica e contextualizada da Lei 13.415 de 2017	2018	Marta Gisele Fagundes Dutra	Compreender o que os estudantes, para quem a norma de 2017 se destina, pensam sobre a nova lei, bem como de que forma os afetará.
A contribuição da Educação Ambiental para o Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica	2018	Viviane Aquino Zitzke	Identificar e analisar as práticas pedagógicas e metodologias adotadas na abordagem das questões ambientais no curso Técnico em Vestuário, na modalidade de ensino integrado.
Currículo do Curso Técnico em Vigilância Em Saúde da Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo: integração ensino e serviço no Sistema Único de Saúde	2019	Marcos Veltri	Analisar os aspectos determinantes na relação entre a prática profissional dos Agentes de Combate a Endemias (alunos do curso) e a proposta de formação do CTVS [Curso Técnico em Vigilância em Saúde], no período de 2010 a 2016, sob a perspectiva dos coordenadores do curso.
Demandas, desafios e limites do Novo Ensino Médio: o que pensam	2019	Jose Roberto Lima	Identificar e analisar novas demandas para a gestão escolar provenientes da implementação da reforma do Novo Ensino Médio, apontando desafios e limites na percepção de profissionais de uma unidade escolar de educação profissional.

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo/propósito</b>
profissionais da educação profissional			
Projetos que colocam em risco a integração curricular: um desafio para o Ensino Médio integrado	2019	Evandro Both	Analisar criticamente como as propostas da BNCC, o Novo Ensino Médio e o ESP têm interferido na organização do trabalho docente e gerado efeitos de sentidos na produção curricular da EPT.
O Projeto Integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado	2019	Robson de Sousa Feitosa	Analisar se os PIs [Projetos Integradores] contribuem para a construção do currículo integrado nos cursos de Ensino Médio na forma integrada à formação profissional no IFPA, <i>campus</i> Bragança.
Um estudo sobre a implementação do currículo integrado no IF Goiano – <i>Campus</i> Avançado Hidrolândia	2020	Francelina Neta Coutinho	Analisar a implementação da proposta de currículo integrado no Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio do IF Goiano – <i>campus</i> Avançado Hidrolândia, procurando verificar os desafios enfrentados pelos profissionais e alunos envolvidos durante o processo.
Estudo de caso sobre uma aproximação do Novo Ensino Médio Noturno (NEMN) com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	2021	Suleny Maria Silveira	Analisar como os docentes e discentes dessa modalidade de ensino percebem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente a formação omnilateral.
O currículo integrado na Educação Profissional Técnica em Enfermagem: a compreensão dos professores	2022	Guilherme Idelbrando Curado	Identificar e analisar as compreensões dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem, acerca do currículo da escola pesquisada.
Formação Continuada de professores para o Novo Ensino Médio: desafios e possibilidades para a Educação Profissional e Tecnológica	2022	Silvia Maria De Oliveira Ribeiro	Investigar a formação dos professores com relação ao Novo Ensino Médio.
O “Novo Ensino Médio” Profissional: análises sob a ótica	2022	Rafael Arcanjo Duarte e Silva	Investigar a Reforma do Ensino Médio instituída pela Medida Provisória (MP) N° 746/16 (Brasil, 2016) e convalidada na Lei 13415/17 (Brasil, 2017), que promoveu sensíveis alterações na Lei

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo/propósito</b>
dos docentes do IF Sudeste MG – <i>campus</i> Santos Dumont			de Diretrizes e Bases – LDB, Lei 9394/96 (Brasil, 1996) –, e os possíveis impactos na estrutura e nas diretrizes pedagógicas dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM).
“Novo” Ensino Médio ou quando o velho está (re)nascendo: consensos e disputas nas regulamentações curriculares dos anos 1990 aos atuais	2022	Rosane de Abreu Farias	Analisar por quais mediações a política curricular de Ensino Médio configurada pela Lei Federal n.º 13.415/2017 recupera e/ou atualiza a pedagogia das competências e ressignifica a formação integrada.

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados do mapeamento, 2023.

A partir do mapeamento realizado, podemos verificar que os trabalhos de Dutra (2018); Both (2019); Lima (2019); Silveira (2021); Oliveira (2022); Silva (2022) e Farias (2022) se aproximam da nossa pesquisa por discutirem o “novo” Ensino Médio e abordarem a integração curricular numa perspectiva omnilateral e as possíveis mudanças no currículo.

O trabalho de Dutra (2018) discute a proposta de reforma curricular no tocante à Educação Profissional, considerando o conflito de normas entre a Lei Nº 11.892, de 2008, e a Lei Nº 13.415, de 2017. Para a autora, a Lei Nº13.415 tende “a limitar a autonomia didática, pedagógica, financeira e administrativa garantida aos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica pela sua lei de criação, 11.892, de 2008 (...)” (p. 18). Por meio de pesquisa documental, observação e aplicação de questionários, ela investigou as crenças e a satisfação dos estudantes sobre o “novo” Ensino Médio e “Itinerários Formativos”. A pesquisa realizada demonstrou que “os jovens participantes, optantes do Ensino Médio Integrado (EMI) da rede federal, desejam a formação integral para além do exercício profissional, ou seja, a formação nas múltiplas áreas do conhecimento, incluindo a formação profissional e técnica” (p. 131). A autora ainda ressalta que a possibilidade de construir o próprio currículo é atraente aos jovens, mas essa escolha deve ser oportunizada de modo amplo.

Both (2019), a partir do desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas, analisou como os docentes do *Campus* Santo Ângelo, do IF Farroupilha, posicionam-se frente aos projetos escola sem partido, a BNCC e o novo Ensino Médio. Os resultados mostraram diversas concepções, em alguns casos até divergentes, e revelaram falta de clareza de alguns entrevistados sobre as temáticas. Nesse contexto, buscando esclarecer como esses projetos

podem influenciar na organização curricular dos Institutos Federais, o autor realizou uma formação política sobre os temas apresentados.

Lima (2019) entrevistou a equipe de gestão de uma unidade de Escola Técnica Estadual. A análise mostrou que houve adesão da equipe de gestão para a implementação do novo Ensino Médio, mas os professores receberam a proposta com desconfiança. Como novas demandas para a gestão escolar, identificou-se a necessidade de evitar a redução de carga horária dos professores e a adequação do horário da unidade. Como desafios, a pesquisa apontou a necessidade de uma ação formadora acerca da Lei do “novo” Ensino Médio e a realização de debates em torno de pontos polêmicos da lei e de aspectos relacionados à qualidade de formação, anseios e interesses do aluno.

Silveira (2021) dedicou-se à análise da formação omnilateral e educação profissional e tecnológica de estudantes do Novo Ensino Médio Noturno (NEMN). A autora observou que “há no NEMN uma educação profissional e tecnológica que se relaciona, na perspectiva dos docentes e discentes, com a formação omnilateral, porém, de forma parcial, porque os entraves políticos e burocráticos são obstáculos para essa total integração” (Silveira, 2021, p. 62). Porém, tanto para os docentes quanto para os discentes, a formação omnilateral deve abranger a educação em todos os sentidos. A discussão realizada aponta a relevância do poder emancipador da educação e do trabalho quando pensados, apresentados e discutidos criticamente em relação à formação integral do ser humano.

Ribeiro (2022) buscou responder como as formações são ofertadas aos profissionais docentes no Novo Ensino Médio e se essas formações são adequadas às necessidades dos professores. Os resultados mostraram a necessidade de um olhar específico nas formações continuadas, investimentos em novas políticas públicas voltadas ao tema e a necessidade da criação de instituições de ensino que formem os profissionais do Ensino Médio, pois eles e suas formações continuadas são fundamentais para o êxito no processo de ensino. Na contemporaneidade, destaca-se a formação continuada de professores como uma orientação fundamental para o aprimoramento dos indivíduos e de suas práticas em sala de aula. Nesse sentido, especialistas e acadêmicos da área de educação têm cada vez mais direcionado sua atenção e pesquisas para o processo de formação continuada, reconhecendo sua importância e relevância para o desenvolvimento contínuo e cotidiano da prática docente (Damasceno, 2020).

Silva (2022) investigou as proposições do “novo” Ensino Médio na EPT sob a visão dos docentes do IF Sudeste MG (*campus* Santos Dumont). Os resultados mostraram que a

maioria não tem conhecimento profundo sobre as diretrizes que regem a EPT e o Novo Ensino Médio. Apesar disso, os docentes participantes responderam que as proposições do Novo Ensino Médio na Educação Profissional e Tecnológica não são claras o suficiente e podem causar impactos na prática pedagógica e na formação dos estudantes. A organização curricular foi apontada como possível causadora de prejuízos no desenvolvimento dos alunos e fonte de desafio para as instituições. Conforme o autor, “é possível que se esteja diante, novamente, de um processo de descontinuidade das políticas públicas de educação e que acarretará um impacto nas práticas educacionais vigentes, nos objetivos de aprendizagem e na formação do estudante” (Silva, 2022, p. 99).

Farias (2022), por sua vez, faz uma análise conceitual de documentos (Lei Nº 13.415/17, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e Educação Profissional de Nível Médio (EPNM), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que buscam compreender as mediações e as contradições presentes nas políticas educacionais contemporâneas. A autora recupera as bases teóricas e epistemológicas da Pedagogia das Competências na obra de Ramos (2011), sua estratégia de implementação, o que há de novidade nas competências, enquanto política para a educação em nível internacional, e de que forma se realiza uma resignificação da concepção de formação integrada na ideia de Itinerários Formativos, proposta pela Lei Nº 13.415/17. Concluindo, a pesquisadora faz uma inferência em relação aos interesses da chamada “reforma” do Ensino Médio: “trata-se de uma contrarreforma da política educacional brasileira que radicaliza os princípios da reforma neoliberal realizada na década de 1990” (Farias, 2022, p. 323). Para ela, houve um refinamento na reforma atual com a resignificação de alguns termos e conceitos.

De modo geral, verificamos que os trabalhos descritos acima recorrem aos teóricos que discutem EPT, entre os quais destacamos: Frigotto (2001, 2007, 2012, 2015), Saviani (2003, 2007, 2009), Ramos (2008, 2010, 2011, 2012, 2017), Ciavatta (2001, 2005, 2011, 2012), Machado (2008, 2010), Moura (2008, 2010). Tomam, ainda, como documentos norteadores de suas pesquisas, a Lei 11.892, de 2008, e a Lei 13.415, de 2017. Muito embora esses trabalhos apresentem semelhanças com o nosso, salientamos que esta pesquisa tem como *locus* o curso integrado de Mecânica do IFMG de um *campus* que se localiza em uma região potencialmente industrializada no campo da mineração e da siderurgia na cidade de Congonhas.

## **2.2 Educação Profissional Tecnológica (EPT)**

Como dito anteriormente, esta pesquisa objetiva analisar as repercussões da implementação do “novo” Ensino Médio, em termos de concepção, no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas. Assim, tendo em vista que o *locus* de realização deste trabalho é um *campus* de um IF, neste tópico, trataremos da história da Educação Profissional no Brasil e o entendimento sobre a consolidação do sistema educacional brasileiro, bem como as adequações às normas estabelecidas, desde sua implantação em nosso país, que foram de suma importância para ampliar a visão quanto às particularidades dessa modalidade de ensino.

### **2.2.1 Início da Educação Profissional no Brasil**

No Brasil, a formação para o trabalho ocorre desde o período colonial. Isso se consideramos as aprendizagens desenvolvidas nas casas de fundições e de moedas, além da aprendizagem dos ofícios artesanais da Marinha do Brasil, criados no ciclo do ouro. A instalação das Casas de Educandos Artífices em dez províncias, durante o Brasil Império, aconteceu entre os anos de 1840 e 1865. Durante a República, em 1909, foram criadas dezenove “*Escolas de Aprendizes Artífices*” destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Com a criação dessas escolas, estabeleceu-se o marco que deu início à Educação Profissional e Tecnológica como política pública no Brasil, tendo sido instituídas por meio do Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 2022).

A divisão do trabalho no Brasil, desde a sua colonização, se caracterizou pela dualidade, com a discriminação da sociedade impulsionando a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Nesse contexto, a educação humanística-intelectual era oferecida aos filhos dos colonizadores. Já os escravos aprendiam e exerciam os ofícios elementares no seu cotidiano. Sales e Oliveira (2010) explicam que o trabalho manual

[...] era considerado uma atividade indigna para o homem branco e livre. Atividades artesanais e manufatureiras, como a carpintaria, a serralheria, a construção, as tecelagens, entre outras, eram repudiadas por se tratarem de ocupações de escravos. A discriminação contra esse tipo de atividade e contra aqueles que a desempenhavam levava muitos a rejeitarem determinadas profissões. Isso resultou no trabalho e aprendizagem compulsórios. Os ofícios eram ensinados aos jovens e às crianças que não tivessem opção, como aqueles advindos das Casas da Roda, garotos de rua e delinquentes (Sales; Oliveira, 2010, p. 2).

Assim, a escola foi concebida historicamente para atender a um público seletivo, que pertencia à elite da sociedade e recebia uma educação voltada para cargos de maior poder, enquanto os menos favorecidos trabalhavam e aprendiam o ofício sem nenhuma formação precedente. O ensino de ofícios era realizado em espaços não escolares, onde o aprendiz era acompanhado de um mestre na oficina e adquiria o seu conhecimento paulatinamente, caracterizando-se na aprendizagem produtiva (Sales; Oliveira, 2010).

A percepção que os portugueses tinham sobre o potencial comercial do Brasil já sinalizava uma possível luta pela independência, que veio a acontecer em 1822 e, no momento da escrita deste texto, celebrava os seus 201 anos. Essa data simbólica não apenas marca um capítulo importante na história brasileira, mas também destaca a resiliência e a determinação do povo brasileiro em forjar seu próprio destino.

O Alvará de 05 de janeiro de 1785 paralisou o desenvolvimento tecnológico, proibindo a criação das fábricas e colaborando para “a destruição da estrutura industrial que se instaurou no Brasil, causando grande impacto no ensino de profissões, que em sua maioria era absorvida pelo setor secundário da economia” (Santos, 2003, p. 207). Essa percepção portuguesa em relação ao país foi evidenciada no referido Alvará, conforme citado por Fonseca (1961),

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm, por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil (Alvará de 1785 *apud* Fonseca, 1961, p. 92).

Em 1808, a família real portuguesa chegou ao Brasil trazendo mudanças nas atividades econômicas. A institucionalização da aprendizagem e a retomada do processo industrial foram algumas das medidas principais assim como a revogação do Alvará por D. João VI. Mas, com o preconceito da sociedade em relação às atividades de ofícios, o fechamento das fábricas e a proibição anterior de se construir novas unidades do ramo resultaram na falta de mão de obra para algumas ocupações. Para atender essa necessidade advinda da formação das novas indústrias, surgiu a primeira instituição de ensino criada pelo poder público, em 1809, o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro. Esse educandário, criado por D. João VI, se tornou referência para outras unidades de ensino profissional que foram surgindo no Brasil. A aprendizagem de ofícios passou a ser ministrada no próprio Colégio, acrescido o ensino das ‘primeiras letras’ e seguido do ensino primário (Santos, 2003).

Outras ações no campo da educação foram importantes no processo de ensino que se expandia para outros estabelecimentos, como, por exemplo, a responsabilidade conferida à Imprensa Régia (1811) de ensinar os ofícios necessários para a imprensa e a criação da Academia de Belas Artes (1922), que tinha por objetivo unir artistas dedicados às belas artes e artífices que executavam as ‘artes mecânicas’ (Santos, 2003).

A história política do país mudou em 1822 com a Independência do Brasil dando início ao período imperial, que se estendeu até 1889, ano da Proclamação da República. No começo, o país emancipou-se de Portugal, constituindo-se como um Estado Nacional de regime monárquico. Mas, mesmo com as mudanças políticas advindas da emancipação, o modelo de aprendizagem de ofícios se manteve, prevalecendo a mentalidade reacionária do período colonial. Em 1823 foi apresentado, pela Comissão da Assembleia Constituinte, o projeto de constituição para o Império destinado aos menos favorecidos. Essa forma de ensino mantém a discriminação em relação às atividades que os escravos exerciam (Santos, 2003).

Sobre esse fato, Machado (2005, p. 5) explica que “a tentativa de configuração institucional do país com a instalação de uma Assembleia Constituinte, em 1823, foi atropelada, nesse mesmo ano, pelo golpe de Estado de doze de novembro. D. Pedro I outorgou assim, em 1824, a Constituição do Império”. Rodrigues (2002, p. 53) acrescenta que essa Constituição, “se, por um lado, não alcançou, como queriam os legisladores, a ideia de um ensino industrial reservado aos negros, de certa forma, deixou vago o lugar ocupado pelas corporações, no que se refere ao ensino dos ofícios”. Por consequência, a Constituição de 1824 impossibilitou o funcionamento das Corporações de Ofícios. Com o objetivo de organizar o ensino público no país, em 1826, foi criado o Projeto de Lei sobre a Instrução Pública, que gerou uma nova organização para o ensino de ofícios.

O Ato Adicional de 1934, na busca de uma organização educacional, reformou a Constituição do Império e compartilhou as responsabilidades do ensino com as províncias. Até então, não havia divisão de competências entre o governo imperial e os poderes regionais quanto à legislação do ensino. Esse Ato,

[...] pelo § 2º do Art. 10, conferiu às Assembleias Legislativas provinciais o direito de legislar ‘[...] sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la’. Excluía, porém, de sua competência ‘[...] as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral’. [...] Assim, por esse dispositivo descentralizador (§ 2º, Art.10), ficava instituída ‘[...] a competência concorrente dos poderes gerais e provinciais no campo da instrução pública, o que vinha possibilitar a criação de sistemas paralelos de ensino em cada província: o geral e o local’ (Haidar, 1998, *apud* Peres, 2005, p. 37).

Nesse documento, a norma prevista reforçou a dualidade nos sistemas, modificando o panorama do ensino secundário com a criação dos primeiros liceus provinciais: o Ateneu, do Rio Grande do Norte (1835), e o Liceu da Bahia e o da Paraíba (1836). Além da criação dos liceus, o seminário de São Pedro foi transformado em estabelecimento imperial de instrução secundária, constituindo o Colégio D. Pedro II (1837). Em todos esses estabelecimentos foram oferecidos estudos simultâneos e seriados, organizados de modo regular, com duração de seis a oito anos. Essa organização foi inspirada pelo modelo educacional francês. A composição do currículo dessas escolas abrangia: Línguas Latina, Francesa, Grega e Inglesa, Gramática Nacional e a Retórica, Geografia e História, Ciências Naturais, Matemática, Música Vocal e o Desenho. A intenção do governo era a de transformar o colégio em referência nos estudos secundários, como um modelo a ser seguido pela província (Peres, 2005).

O número de liceus aumentou, o que proporcionou a ampliação da oferta de formação profissional. Santos (2003, p. 211) explica que os liceus “eram instituições não estatais, que tinham como principal atividade proporcionar à população a formação de uma mão de obra para atuar no mercado de trabalho, no contexto do período imperial”. Algumas sociedades civis, como a Sociedade Propagadora de Belas Artes (1857), no Rio de Janeiro, e a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, em São Paulo (1873), fundaram liceus que tinham responsabilidade administrativa própria e se mantinham com parcelas de recursos do poder público. Nesses estabelecimentos, os cursos eram gratuitos, sendo proibida a participação dos escravos, conforme as normas previstas na reforma, e conservando a linha discriminatória herdada do período colonial e reforçada no Regulamento da Instrução Pública. No início de suas atividades, o Liceu do Rio de Janeiro não dispunha de oficinas para as aulas práticas, o que só aconteceu no período republicano. Em São Paulo, além do curso gratuito, também era distribuído o material escolar aos alunos e, em 1882, passou a ofertar cursos noturnos no Liceu de Artes e Ofícios.

Com as reformas de Leôncio de Carvalho, mudanças aconteceram nesse processo político. Dessas transformações, Peres (2005) destaca as alterações na estrutura curricular do Colégio Pedro II pelo Decreto de 1878, que introduziu a frequência livre e os exames para os cursos superiores, além de isentar os alunos que não eram católicos do estudo da religião, para que pudessem ter acesso ao bacharelado em Letras. No Rio de Janeiro, o ensino voltou-se para o primeiro e segundo grau, em escolas primárias, com duração de seis anos. Era obrigatória a frequência para meninos e meninas entre sete e quatorze anos, e no currículo

estavam inseridas “noções de coisas” e ginástica. A instrução religiosa era facultativa. Os meninos podiam se matricular nas escolas femininas. Em todas as escolas masculinas havia cursos noturnos. Eram previstas a oferta do ensino primário ambulante, com a contratação de professores particulares, e a continuidade das disciplinas do primeiro grau nas escolas de segundo grau em dois anos, acrescentando no currículo noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, noções de lavoura e horticultura, de economia social e de economia doméstica (meninas) e prática manual de ofícios (meninos); por fim, as escolas normais teriam a prática do Ensino Intuitivo ou “lições de coisas”, além da prática do ensino primário geral.

No âmbito da educação profissional, entre as modificações que aconteceram no período colonial, destacam-se: a transformação da Escola Central do Rio de Janeiro em Escola Politécnica (1874), hoje Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; a criação da Escola de Minas de Ouro Preto (1875), que atualmente pertence à Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP; a chegada dos salesianos ao Brasil (1883) que, liderados por D. Bosco, se dedicaram à educação secundária e técnico profissional, que pela Inspeção São João Bosco teve continuidade em várias escolas de todo o país. Com a Proclamação da República, em 1889, iniciou-se uma nova fase na História do Brasil dando novos rumos à educação profissional brasileira (Peres, 2005).

### **2.2.2 Período Republicano**

A educação profissional no Brasil foi oficializada no período Republicano (1909), mas, durante cento e vinte e seis anos, muitos momentos históricos a nortearam e foram marcados pelas transformações culturais e políticas no país (Peres, 2005).

Com o aumento do número de fábricas no Rio de Janeiro, aconteceram modificações do plano educacional e industrial em favor da infância. O Decreto Nº 1313/1891 criou normas e condições para a execução do trabalho nessas instituições. Essa diretriz proibiu a execução de qualquer operação que colocasse o menor em risco. Por exemplo, o contato com substâncias nocivas à saúde, como carvão, fumo e petróleo, além de impedir a contratação de crianças menores de doze anos, salvo como aprendizes (Brasil, 1891). Essas alterações na legislação demonstravam uma preocupação com o trabalho infantil, além de um novo olhar para a infância.

Nilo Peçanha, ao assumir a presidência do Brasil pelo Decreto Nº 787/1906, após a morte de Afonso Pena, assinou o Decreto Nº 7566/1909, que criou dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito em diferentes

unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura e Comércio (Brasil, 2011). De acordo com esse decreto, devido ao crescimento populacional, houve a necessidade de criar meios para atender às classes menos favorecidas, possibilitando a superação das dificuldades na luta pela sobrevivência. Cada Escola de Aprendizes Artífices deveria ter cursos primários obrigatórios para os que não soubessem ler, escrever, contar e cursos de desenho obrigatórios para os alunos que necessitassem dessa disciplina para o exercício do ofício (Brasil, 1909).

A aprovação do Projeto Fidélis Reis (Decreto Nº 5241/1927) definiu a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, no Colégio D. Pedro II e nos estabelecimentos a ele equiparados. As mudanças ocorridas no currículo foram a inserção do ensino de desenho, trabalhos manuais ou rudimentos de artes e ofícios ou industriais agrárias (Brasil, 1927). De acordo com Wittaczik (2008, p. 80),

A história da educação e do país foi marcada pela Revolução de 1930 dando início à Era Vargas. A década de 30 é considerada referencial histórico para a Educação Profissional do Brasil, pois essa década configurou o início da industrialização no país e possibilitou a institucionalização de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo, igualmente esclarecemos que, na década de 1940, também foi de suma importância para a educação profissional brasileira, pois, com o surgimento do Sistema S, tomou impulso em amplitude de atendimento.

Com a incumbência de supervisionar a Escola de Aprendizes e Artífices através da Inspeção de Ensino Profissional Técnico (1931), que mais tarde foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional (1934), foi criado nesse período o Ministério da Educação e Saúde Pública. O primeiro ministro da Educação e Saúde do Governo Vargas foi Francisco Campos e sua proposta de Reforma do ensino foi um acontecimento importante dessa década, pois tratava da organização da cultura escolar do ensino secundário, com a intenção da superação do regime de cursos preparatórios e de exames parcelados (Brasil, 2011).

Com a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública (1937), a Escola de Aprendizes e Artífices e a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás foram transformadas em Liceus Profissionais (Brasil, 2011). Fundamentadas em Cunha (2000), Caires e Oliveira (2016) destacam que,

Dois anos depois do Golpe de 1937, a eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) criou condições propícias para a priorização da política de 'substituição de importações' estabelecida pelo Governo Vargas, que ampliou o processo de industrialização no país. Neste período, dado o caráter protecionista das políticas governamentais, a produção industrial interna beneficiou-se, também, das exportações de mercadorias tradicionais para os países que participavam da guerra.

Tendo em vista o privilegio mento desta política, pôde-se constatar um considerável crescimento industrial no Brasil, traduzindo, notadamente, na instalação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em 1941, e, no ano seguinte, na criação da Fábrica Nacional de Motores, ambas financiadas e assistidas pelo Governo norte-americano (Caires; Oliveira, 2016, p. 60).

Caires e Oliveira (2016) esclarecem que o Golpe que instaurou o Estado Novo levou à construção e outorga da Constituição de 1937. A proposta do governo de “[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual [...]” (Brasil, 1909, p. 1), em 1909, se tornou dever do Estado e outras responsabilidades a essas classes foram a ele conferidas com essa Constituição.

Ainda que a oficialização do ensino profissional tenha sido importante nesse ato constitucional, o fato de destiná-lo às classes menos favorecidas denota discriminação do governo em relação a essas classes. Uma das mudanças ocorridas, no final da Era Vargas, foi a transformação dos Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas por meio do Decreto Nº 4.127/1942, que passou a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Outros fatos importantes desse período foram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo o Decreto-Lei Nº 4.048/1942, e a publicação dos Decretos-Leis Nº 8.621 e Nº 8.622, de 1946, que instituíram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), como sinalizado por Wittaczik (2008).

Com a promulgação da Constituição de 1946, teve início a Segunda República trazendo importantes acontecimentos que refletiram no ensino profissional. Com a Lei Nº 1.821/1953, regulamentou-se o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médios para matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

Com a entrada do Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o país se destacou pelo aprofundamento da relação Estado e Economia. De acordo com o Histórico da Educação Profissional, publicado pelo MEC na ocasião do centenário da RFEPT (2011, p. 4), o ensino passou a ter o objetivo de formar “profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país”. A transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias denominadas Escolas Técnicas Federais ocorreu em 1959, quando obtiveram autonomia didática e de gestão, intensificando a formação de técnicos – mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

A organização dos cursos do SENAI e do SENAC passou a ser orientada de acordo com a legislação educacional a partir da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Nº 4024/61, que estabeleceu a equiparação dos cursos técnicos e secundários, possibilitando o acesso ao curso superior. Essa normativa foi a

primeira publicação específica para a educação. A dualidade do ensino no Brasil acontece desde o período colonial pela influência da cultura portuguesa. A partir das disputas de poder, percebe-se que, ao longo da história, o trabalho intelectual e o manual se apresentam de diversas formas.

Pelo exposto, observa-se que a Rede Federal de Educação, Profissional e Tecnológica (RFEPT) foi se constituindo de maneira muito fragmentada (Albuquerque, 2020). Já que o ensino profissional inicialmente acontecia nos liceus, que tinham um propósito à época, ao mesmo tempo, foi se formando uma rede de escolas agrícolas organizadas com base no modelo escola-fazenda do Ministério da Agricultura e assim subordinadas a ele. O Decreto Nº 60.731/67 transferiu essas Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, que passaram a funcionar como escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais.

Desde as atividades artesanais até o processo de industrialização, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho tiveram como objetivo exclusivo aumentar a produtividade do trabalhador. Diversas mudanças quanto à nomenclatura e aos objetivos das escolas mantidas pelo governo, que são notadas até hoje, vêm do período republicano. A começar pela transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em liceus, que foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, posteriormente, em 1942, que, por sua vez, foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, em 1959, equiparadas, enquanto autarquias, às Escolas Agrícolas Federais inseridas na rede em 1967, e ainda a cefetização iniciada a partir de 1978. Com a difusão dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET (Lei Nº 6545/78), as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro se transformaram em CEFETs, o que ocorreu gradativamente, de modo que outras instituições foram sendo contempladas ou implantadas. A história do CEFET se consolidou de fato a partir desse evento. Posteriormente, a Lei Nº 8.948/1994 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (SNET) e, com isso, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrícolas Federais foram incluídas nessas mudanças que não pararam por aí. A Lei Nº 11.195/2005 expandiu a oferta da educação profissional, estabelecendo que esta, preferencialmente, ocorresse em parceria com os Estados, Municípios e Distrito Federal; setor produtivo ou organizações não governamentais. A primeira fase do Plano de Expansão da RFEPT previa a construção de sessenta novas unidades de ensino pelo Governo Federal. A promulgação da Lei Nº 11892/2008, que deu origem ao IFMG, ampliou ainda mais a área de influência dos CEFETs e suas responsabilidades institucionais, possibilitando a oferta de

novos cursos incluindo licenciaturas e engenharias, bem como cursos de Mestrado e Doutorado.

O IFMG foi estabelecido pela Lei Nº 11.892, que foi sancionada em 29 de dezembro de 2008. Sua criação resultou da integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, juntamente com a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista (Brasil, 2008). Os diversos *campi* do IFMG estão vinculados a uma Reitoria sediada em Belo Horizonte. Atualmente, o IFMG é composto por 18 *campi* estrategicamente distribuídos em diferentes regiões do Estado de Minas Gerais.

Compreender como se deu a consolidação do sistema educacional brasileiro e as adequações às normas estabelecidas pelo poder, desde sua implantação em nosso país, foi de suma importância para ampliar nossa visão quanto às particularidades dessa modalidade de ensino. No próximo tópico, discutiremos sobre o currículo da educação profissional brasileira. Essa discussão é fundamental, visto que objetivamos, nesta dissertação, abordar o “novo” Ensino Médio no contexto brasileiro em um Instituto Federal.

### **2.3 Currículo: concepções e práticas**

Na educação, o conceito de currículo tem se diversificado muito, impossibilitando um senso comum. Para Lopes e Macedo (2011), o currículo é definido como “grade curricular com disciplinas/atividades, planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 19). Segundo Apple (2002), o currículo

[...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2002, p. 59).

Goodson (1997, p. 17), por sua vez, compreende o currículo escolar como “um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”. Desse modo, é visto como ‘construção social’, devendo ser investigado no nível da prescrição e das realizações práticas. Como prescrição, o currículo “sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária” (Goodson, 1997, p. 38).

Explorando o papel de vários grupos sociais na definição conflituosa de currículo, Goodson (1997) desmistifica a concepção de um currículo “atemporal” que existiria antes dos

processos sociais que levam à sua emergência, consolidação e disseminação. Conforme esse autor, o currículo está longe de ser neutro, pode sinalizar relações de poder na elaboração das propostas curriculares e é preciso ir além das impressões para compreender essas relações.

Nesse direcionamento, percebemos que a elaboração de um currículo sofre influências da cultura local, dos gestores e políticos que, de certa forma, influenciam nessa definição pelo poder que exercem em seus meios e também pelas diversas ideologias de determinados grupos. As questões acerca do currículo, historicamente, permeiam o contexto político e são manifestadas pelas relações de poder estabelecidas com a sociedade. Ciavatta e Ramos (2012) explicam que

cada época possui suas manifestações culturais próprias, emanadas da forma como se vive e se organiza a sociedade. Da mesma forma, produzem-se os discursos, suas justificativas e seus termos próprios para expressar o poder e suas determinações. Não sem contradições, mas sob o espírito inovador do capitalismo, geram-se novas sociabilidades adaptadas aos interesses dos grupos no poder (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 14).

Goodson (1997), Moreira e Silva (2002), Apple (1999, 2002) e Young (2010) concordam que a relação de poder é um fator presente nas discussões e implementações do currículo. Corroborando, Silva (2005, p. 148) afirma que “o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. (...) O currículo tem um papel decisivo na reprodução de classes da sociedade capitalista. O currículo pode transmitir a ideologia dominante”.

Posto isso, é possível entender o porquê dessa disputa por quem vai decidir o que fará parte ou não do currículo. Não é de maneira desinteressada que a participação dos professores na construção/revisão curricular seja dificultada. Afinal ela pode se constituir em

assumir sua identidade como trabalhadoras/res culturais envolvidas/os na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida sociais. O campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história. Precisamente por isso é um espaço permanentemente atravessado por lutas e disputas por hegemonia. Não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos e esses objetivos podem não ser exatamente os objetivos de justiça, igualdade e um futuro melhor para todos (Silva, 1995, p. 28-29).

Segundo Moreira e Silva (2002), o currículo está no centro das relações políticas e econômicas, como comprovado ao longo da história do Brasil, e já demonstrado aqui, quando discutimos sobre a história da EPT. Esse fato se deve aos interesses políticos e econômicos que são imbuídos na sociedade de acordo com propostas governamentais. É importante

ressaltar que isso não ocorre apenas na educação, mas também nas variadas formas de organização social.

Nessa ótica, Young (2010, p. 57) afirma que “os políticos dizem que estamos numa ‘sociedade do conhecimento’ e que há cada vez mais empregos que requerem que as pessoas sejam ‘trabalhadores do conhecimento’”. O autor também questiona “que conhecimento é este?”. Isso porque, segundo ele, os documentos orientadores das políticas governamentais têm se mantido silenciosos quanto à definição desse conhecimento requerido, visto que a definição de qual é o conhecimento que deve ser contemplado no currículo está nas mãos desses poderosos. No caso da BNCC, pela maneira como foi construída, desde a imposição da reforma do Ensino Médio pela Medida Provisória n.º 746/2016, observamos que se caracterizou como uma proposta curricular governamental que não foi discutida amplamente com educadores, pesquisadores e organizações educacionais que militam no campo educacional.

Apple (1999, p. 29), na mesma direção de Young (2010), também potencializa sua visão de currículo a partir de questões que considera fundamentais para uma nova percepção, as quais se manifestam pelos seguintes questionamentos: “De quem é este conhecimento? Quem o selecionou? Por que se encontra transmitido e organizado desta forma, para este grupo específico?”. Essas questões concernem diretamente à elaboração do currículo, que é modelado de acordo com os documentos norteadores unidos às concepções ideológicas de cada escola e a cultura local, determinando os conteúdos a serem contemplados e a forma como serão ensinados. Com relação a isso, Moreira e Silva (2002) asseguram que

[...] o currículo, enquanto definição oficial daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa o interesse dos grupos e classes colocados em vantagem e em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto oficial, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados [...] (Moreira; Silva, 2002, p. 29).

Outro aspecto apontado por Apple (2002, p. 40), relacionado ao currículo, seria de uma coerção “exercida pelo sistema educacional de muitos países, para que o objetivo das empresas e indústrias se tornem as metas principais senão os únicos objetivos da formação escolar [...]”. No caso brasileiro, a BNCC cumpre bem esse papel, porque temos vários conglomerados educacionais que têm interesse em sua implementação. Um exemplo é o “Todos Pela Educação”, movimento em que os interesses da elite empresarial brasileira se

concretizam, e suas discussões giram em torno da meritocracia, privatização, currículo básico para as camadas populares e que atenda às necessidades do mercado. Segundo Freitas (2013),

responsabilização e privatização caminham juntas. Não é uma questão meramente acadêmica ou técnica de aprimoramento de formas de medição ou cálculo de valor agregado. Há uma ideologia, uma concepção de como se organizar e promover a educação pública. A meritocracia é o ingrediente básico desse processo, pelo qual se pretende legitimar perante a opinião pública as ações de controle dos profissionais da educação, a forma de gestão e a própria privatização das escolas. Esse processo legitima vários interesses sob o manto da objetividade científica das avaliações. [...] aqui se juntam os objetivos dos políticos interessados em apresentar resultados aos seus eleitores, com os objetivos das corporações empresariais interessadas em garantir o controle ideológico da educação, e com os interesses da indústria educacional que fatura com a implementação dessas estratégias (Freitas, 2013, p. 64).

Nesse sentido, Apple (2002) também ressalta que querem convencer a sociedade de que, se as escolas, professores e currículos, fossem controlados e precisamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, orientados e fundamentados nos valores tradicionais, nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, os problemas de aproveitamento escolar, desemprego, competitividade desapareceriam por completo.

A política e a economia estabelecem relações com a educação por meio do currículo. Esses temas são discutidos por Apple (1999, 2002) em diversas de suas obras, tendo como início a ‘análise relacional’ que aplica aos diversos contextos que permeiam a educação, considerando os aspectos hegemônicos e ideológicos. Tais perspectivas contribuem significativamente para a compreensão do currículo enquanto via de acesso do conhecimento à sociedade. Isso porque o que se ensina na escola, para Apple (1999),

[...] é resultado de uma escolha, com base num universo muito mais vasto de conhecimento e princípios sociais possíveis. É uma forma de capital cultural proveniente de algum lugar e que, em geral, reflete as perspectivas e crenças de poderosos segmentos do coletivo social. Na sua produção e disseminação, enquanto mercadoria econômica e pública – na forma de livros, filmes, materiais, etc. – é repetidamente filtrado através de compromissos ideológicos e econômicos. Desta forma, valores sociais e econômicos já se encontram encostados no quadro das instituições em que trabalhamos, no ‘corpus formal do conhecimento escolar’ que preservamos nos currículos, nos modos de ensino e nos princípios, padrões e formas de avaliação. Uma vez que tais valores atuam agora por nosso intermédio, habitualmente de uma forma inconsciente, a questão não está em como manter acima da escolha. Pelo contrário, encontra-se, sim, em quais são os valores que devem, em última análise, ser escolhidos (Apple, 1999, p. 32).

Assim, “a educação, o currículo e até o próprio conhecimento tornam-se meios para se atingir um fim e não constituem fins em si mesmos” (Young, 2010, p. 62). Se as sugestões pedagógicas estabelecidas pelas políticas públicas se unem com as demandas sociais, a diversidade, a sustentabilidade, a inclusão, a cultura estarão contempladas no currículo. Dessa maneira, a forma como, muitas vezes, esses temas são inseridos no cotidiano escolar abre uma

gama de debates e pontos de vista que se caracterizam como um campo de disputa. Young (2010 p. 62) afirma que “[...] os resultados das disputas sobre o conhecimento não se resumem às meras questões acadêmicas: eles afetam diretamente as oportunidades de aprendizagem dos alunos nas escolas [...]”. Dessa forma, percebe-se que o currículo, enquanto campo de disputa, expressa fortemente as relações de poder.

### **2.3.1 O Currículo da Educação Profissional: história, política e tendências educacionais**

Para se chegar ao atual sistema de educação, vários eventos aconteceram no decorrer da história da educação no Brasil. Observamos, no histórico da educação brasileira, discutido no tópico 2.2.1, que a duplicidade preconceituosa presente no ensino foi herdada dessas relações que se estabeleceram ao longo dos anos. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 31) elucidam que “[...] a história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação de terra e da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes”. Os referidos autores informam ainda que

[...] se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos e desamparados (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 32).

Essa dualidade preconceituosa, presente desde os primórdios, que se caracteriza pela diferenciação entre o ensino oferecido para as classes menos favorecidas e o destinado às classes dominantes, e distingue o ensino intelecto-cultural da preparação para o trabalho, ainda hoje se manifesta na educação. Originada no período colonial, essa distinção caracterizou a dualidade do ensino, conforme mencionado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Dessa forma, o Ensino Médio, por ser a última etapa da Educação Básica, no sistema de ensino atual, e destinado aos jovens a partir dos quinze anos, período que antecede a fase adulta, consiste numa probabilidade de ingresso desse jovem no mercado de trabalho ou na universidade. O interesse do governo e de empresários, porém, é que se atenda à economia. “É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação geral ou à preparação para o trabalho?” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 31).

A oficialização da educação no Brasil, em 1909, propiciou várias discussões, tanto políticas, influenciadas pelas perspectivas econômicas, quanto nos movimentos educacionais, que expressavam as insatisfações com os rumos dados à educação brasileira. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) explicam que,

enquanto o país viveu um período de recuperação da ‘recessão calculada’ de 1962 a 1967 (Singer, 1989), a oferta do ensino secundário não apresentou problemas para a burocracia estatal. Mas já a partir de 1964 e especialmente no período chamado ‘milagre econômico’ (1968 a 1973), a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista. No âmbito dos setores produtivos, a regulamentação da profissão de técnico de nível médio, em 1968, configurou seu papel político como porta-voz e intermediário entre os operários não qualificados e o escalão superior, como representante dos que controlam o poder político e econômico (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 32).

Apenas a partir da LDBen N° 9394/96, os processos de articulação e definição do currículo para a educação profissional passou a ser considerado uma modalidade de ensino e, pelo seu caráter político, foi debatido em diversos grupos. Sobre a Assembleia Constituinte de 1987-1988, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 35) revelam que

a sociedade civil organizada, por meio de suas entidades educacionais e científicas, mobilizou-se fortemente pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na instituição. [...] O debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente entre aqueles que investigavam a relação entre o trabalho e a educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo.

A formação para o trabalho, nas palavras dos referidos autores, deveria ir além do ‘adestramento de técnicas produtivas’. Saviani (2003), ao relacionar a politecnia ao entendimento dos fundamentos científicos das variadas técnicas utilizadas no trabalho moderno, sugere um conceito diferente do proposto para o então segundo grau profissionalizante. Por esse princípio se fazia a crítica ao modelo hegemônico do ensino técnico de Ensino Médio instituído pela Lei N° 5692/71. Após as controvérsias de diversos projetos de leis para a educação no Brasil, a proposta do então senador Darcy Ribeiro foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, transformando-se na Lei N° 9394/96. Um capítulo especial nessa legislação trata da educação profissional e prevê que a “educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996, art. 39). O currículo para essa modalidade foi tratado no Decreto N° 2208/97, que estabelecia uma organização curricular própria, independente do Ensino Médio. Por meio desse decreto, deu-se a especificação da educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. As

definições foram questionadas e criticadas pelos intelectuais da educação, que defendiam a integração do Ensino Médio à educação profissional.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 13), essa normativa foi um regresso profundo por reestabelecer o dualismo, ao tratar a educação profissional como complementar à Educação Básica, além de assumir “o ideário pedagógico do capital ou do mercado”. O Decreto Nº 2208/97 vinha “não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 25). Esse conceito pedagógico, ao qual se referem esses autores, está associado à pedagogia das competências, difundida na década de noventa por Phillip Perrenoud.

Para Perrenoud (1999, p. 30), “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.)”. Já o ‘currículo por competências’

é o meio pelo qual a pedagogia das competências se institucionaliza na escola, com o intuito de promover o encontro entre formação e emprego. O fundamento do ‘currículo por competências’ é a redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir sentido prático aos saberes escolares, abandonando a preeminência dos saberes disciplinares para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas (Ramos, 2009, s/p).

De acordo com Ramos (2011, p. 15), em consequência das reformas que se atrelavam ao currículo por competência, a educação se caracterizou “como um serviço privado ofertado pelo mercado, apenas sob a regulação do Estado”. E também, numa outra via, “buscou-se estabelecer, no senso comum dos educadores e da sociedade em geral, a crença de que a solução para os problemas da educação e da escola estaria na adoção de uma ‘nova’ pedagogia, a pedagogia das competências” (Ramos, 2011, p. 15). O Decreto Nº 2208/97, na época, definia as normas para a educação profissional, sob o amparo da pedagogia das competências. Essa regulamentação previa a elaboração da DCN para essa modalidade sob a responsabilidade do MEC, onde seriam indicadas a carga horária mínima, as habilidades e as competências básicas como requisitos para a habilitação profissional.

A escola, no uso de sua autonomia, escolheria as disciplinas (agrupadas em forma de módulos permitindo a certificação modular), conteúdos, habilidades e competências específicas de sua organização curricular, observadas as tendências e transformações do setor produtivo, além da permissão do uso de currículos experimentais. A partir do Decreto Nº 2208/97, a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Profissional de Nível Técnico

(DCNEPNT) foi publicada pela Resolução CNE/CEB Nº 04/99. As diretrizes também foram elaboradas no ideário da pedagogia das competências. Essa Resolução definiu “competência” como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Também categorizava três aspectos: “I- competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação” (Brasil, 1999, art. 6).

A Resolução CNE/CEB Nº 04/99 definia que a organização curricular e o perfil profissional de conclusão eram de responsabilidade da escola, observadas as competências e habilidades a serem adquiridas. Para isso, anunciava a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais – RCN por área profissional, o que aconteceu em 2000, com as matrizes de referência para a elaboração do currículo. Nos anexos da Resolução, constavam quadros de competências por área e a carga horária mínima de cada curso. As competências a serem desenvolvidas e definidas nessa Resolução nada mais eram do que as atividades que o profissional exerceria na empresa ou indústria.

Ramos (2011, p. 15), de forma crítica, debate e discute a teoria das competências e apresenta limitações na perspectiva dessa “nova” pedagogia. A autora também explica que o currículo baseado em competência se inicia na análise do processo de trabalho, de onde se elabora uma matriz para aplicação pedagógica na escola, em que os projetos e resolução de problemas são usados como metodologia. Ainda foram apontadas duas incoerências presentes nos documentos oficiais que trataram do currículo na época:

Primeiramente, a competência é enunciada como um princípio formativo adequado à flexibilidade e à complexidade atual dos processos de trabalho, destacando os aspectos subjetivos dos trabalhadores. Porém, ao ser descrita, reduz-se a atividades profissionais prescritíveis num sistema produtivo estável, próprio dos padrões tayloristas-fordistas. A segunda incoerência está em se definir a competência com base no cognitivismo piagetiano e, ao descrevê-la como atividades, abstrair-se toda a complexidade de sua natureza estrutural e dinâmica, discutidas por essa mesma teoria (Ramos, 2002, p. 418).

A qualificação se tornou sinônimo de certificação e diplomas, considerados “códigos consolidados, as competências seriam dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola-empresa” (Ramos, 2002, p. 406). As modificações quanto à teoria aplicada na legislação aconteceram de fato, com a publicação do Decreto Nº 5154/2004, após várias mobilizações em favor da revogação do Decreto Nº 2208/97. Como

militantes ativos desses debates em favor da educação integrada, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) revelam que se buscou resgatar, com esse decreto,

[...] a consolidação do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício das profissões técnicas. [...] ainda tenta reestabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o ‘desempate’ entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 37).

Na incessante tentativa de superar o dualismo, nas DCNEPNT que foram atualizadas pela Resolução CNE/CEB N° 01/2005, uma das conquistas foi a nova organização do Ensino Médio que previa a articulação da EPN de forma integrada<sup>3</sup> (com carga horária ampliada), concomitante e subsequente.

As edições do CNCTNM publicadas até 2013 não haviam sofrido alterações. Uma versão mais recente do catálogo, publicada em 2014, prevê, além das informações anteriormente contempladas, o eixo tecnológico do curso, as ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), Leis e normas relacionadas ao exercício da profissão, as viabilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, formação continuada em cursos de especialização técnica e verticalização para cursos de graduação. Todas direcionadas para o itinerário formativo. Essa publicação recente já foi configurada de acordo com a nova Diretriz publicada em 2012. Pela Lei N° 11748/2008, alterações importantes acerca da educação profissional foram realizadas na LDBen N° 9394/96.

Essas alterações ocorreram no Título V da LDB. Foi inserida a seção IV-A do Capítulo II, que trata “da Educação Básica”. Assim, além da seção IV, que trata “do

---

<sup>3</sup> Santomé (1998) destaca que a terminologia “integrada” tem sido adotada com o intuito de abranger uma compreensão global do conhecimento e de promover maior interdisciplinaridade em sua construção. A ideia por trás da integração é enfatizar a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares. Além disso, o autor argumenta que a concepção de currículo integrado tem sido empregada como um meio para legitimar a globalização e promover uma maior ênfase na interdisciplinaridade. Essa ideia de currículo integrado foi objeto de debates acalorados e controvérsias, levando em consideração outras designações, como currículo globalizado e currículo interdisciplinar. A concepção de integração na educação também é influenciada pela análise de Bernstein (1996) sobre os processos de compartimentalização do conhecimento, nos quais ele introduz os conceitos de classificação e enquadramento. A classificação refere-se ao grau de manutenção. Ainda de acordo com Bernstein (1999), a abordagem integrada coloca as disciplinas e cursos isolados em uma perspectiva relacional, resultando em uma redução das restrições e classificações do conhecimento escolar. Isso promove uma maior autonomia tanto para os professores quanto para os alunos, além de uma maior integração entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos cotidianos dos alunos. Essa abordagem desafia a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. Em suma, o autor acredita que os códigos integrados têm o potencial de garantir uma socialização adequada do conhecimento, capaz de lidar com as mudanças em curso no mundo do trabalho por meio do desenvolvimento de habilidades globais.

Ensino Médio”, foi acrescentada a seção IV-A, que trata “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Foi acrescentado, ainda, um novo parágrafo ao art. 37, já na seção V, que trata “da Educação de Jovens e Adultos”. Finalmente, foi alterada a denominação do Capítulo III do Título V, para tratar “da Educação Profissional e Tecnológica”, bem como foi alterada a redação dos dispositivos legais constantes dos art. 39 a 42 da LDB (Brasil, 2012, p. 12).

Advindo dessas alterações, foi publicado o Parecer CNE/CEB Nº 11/2012, que contextualizou e previu a atualização das DCN da EPNT para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM. Nesse documento, foram reconhecidas as discussões acerca das novas relações do trabalho e a educação profissional ocorridas nos debates entre o MEC, o Conselho Nacional de Educação – CNE e a comunidade educacional. Ainda de acordo com esse Parecer, “as novas diretrizes, obviamente, devem fundamentar a Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo, como um direito social intransferível do cidadão, em termos de direito do trabalhador ao conhecimento” (Brasil, 2012, p. 5).

A partir daí, foram publicadas as novas DCN pela Resolução CNE/CEB Nº 06/2012, em consonância com a LDB Nº 9394/96 e também com os primeiros debates ocorridos no final da década de oitenta para a formulação da LDB, definindo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, a indivisibilidade da educação com a prática social como um princípio dessa modalidade de ensino e ainda a formação humana integral, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como categorias indissociáveis (Brasil, 2013).

As novas DCN para a EPTNM previam a organização de cursos e programas que possibilitem “Itinerários Formativos flexíveis, diversificados e atualizados” e definem que a finalidade desses cursos seria “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais” (Brasil, 2012, art. 3 e 5). Diferente da Resolução CNE/CEB Nº 04/99, que apresentava um artigo com sete princípios, essa Resolução apresentou um capítulo específico que definiu os princípios norteadores, entre os quais se destacam:

I- relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação do estudante; II- respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; III- trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político pedagógica e do desenvolvimento curricular [...]; V- dissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; [...] VIII- contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele

vinculadas; IX- articulação com o desenvolvimento socioeconômico – ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo; [...] XII- reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas; [...] X- identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais (Brasil, 2012, art. 6).

Percebemos que alguns princípios são os mesmos, porém aplicados de forma mais elaborada e esclarecida do que na DCN anterior. Para fins de elaboração do currículo, a nova diretriz mostra preocupação com a defasagem escolar, ao prever que sejam introduzidos conhecimentos e habilidades características à Educação Básica, para complementação e atualização dos estudos para os cursos subsequentes, em consonância ao eixo tecnológico correspondente.

Tal norma também determina que o currículo deve proporcionar aos estudantes elementos para a compreensão e discussão das relações sociais de produção e do trabalho, condições para exercer a profissão com capacidade e idoneidade intelectual, tecnológica e responsabilidade, conhecimentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho. Institui ainda que o planejamento curricular deve embasar-se no compromisso ético da instituição educacional com a concretização do perfil profissional de conclusão do curso (Brasil, 2012). Certos critérios importantes de planejamento e organização dos cursos são assim definidos:

I – atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para os estudantes e a sociedade; [...] III – possibilidade de organização curricular segundo Itinerários Formativos, de acordo com os correspondentes eixos tecnológicos, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos sócio-produtivos e culturais locais; [...] (Brasil, 2012, p. 22).

Sobre a organização curricular, ainda cabe destacar que, nessa DCN, as instituições de ensino devem considerar a adaptação e coerência do curso com o projeto político pedagógico e com o regimento escolar, além de considerarem a vocação regional, as tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes.

É fundamental destacar que o Conselho Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCTNM) deve estar alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), pois estas exercem uma influência direta sobre a organização do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. As DCNs, sendo documentos orientadores do currículo, deveriam seguir a norma

específica estabelecida pelo órgão federal, servindo como referência para a elaboração dos documentos internos de uma instituição. Nesse contexto, as DCN da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), que se originam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ganham relevância, uma vez que a Lei atribui à União a responsabilidade de estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, as competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que servirão como base para a elaboração dos currículos.

### **2.3.2 Impactos do Neoliberalismo no Currículo**

No contexto do neoliberalismo, o Ensino Médio apresenta uma dualidade estrutural fundamental que tem raízes profundas na história da educação brasileira. Essa dualidade se manifesta na oferta de dois tipos de formação: uma voltada para a preparação dos indivíduos de classes sociais menos favorecidas para o mercado de trabalho, e outra direcionada às elites, caracterizada por uma formação propedêutica, científica e filosófica. Essa distinção é notável, por exemplo, no Ensino Médio técnico.

Conforme Albuquerque (2020), os modelos de estruturação produtiva infiltraram-se no contexto educacional, gerando preocupações entre aqueles que valorizam e protegem o papel fundamental da educação, sem serem guiados por interesses comerciais. Ao longo de sua trajetória, à medida que as mudanças na produção ocorriam, a educação passou a servir às necessidades do mercado como meio de suprir sua demanda por mão de obra, adotando uma abordagem de gestão produtiva. Isso resultou em uma educação fragmentada e mercantilizada, ameaçando sua capacidade de cumprir seu papel social de promover uma consciência crítica e fornecer um conhecimento amplo, capacitando o indivíduo a tomar decisões.

As mudanças educacionais dos anos 1990, baseadas na abordagem do ensino por competências, direcionaram a educação para o desenvolvimento de habilidades voltadas à empregabilidade. Gradualmente, observamos que a formação empreendedora estava se tornando uma parte prescrita do currículo a ser seguida. No neoliberalismo e sua proposta de Estado Mínimo, parte das responsabilidades do Estado é transferida para organizações do terceiro setor. Isso reflete a crença de que o desenvolvimento da sociedade deve ocorrer com uma intervenção estatal mínima. Essa abordagem, em conjunto com a descentralização do Estado, enfatiza a solidariedade como um meio ágil e eficiente de auxiliar aqueles em necessidade (Duarte; Nunes, 2013).

No âmbito do neoliberalismo, emergiu uma ideologia de solidariedade que resultou na redefinição do termo e na reinterpretação de suas práticas. Além disso, existe uma preocupação legítima de que o Estado, sob essa ideologia, possa focar exclusivamente no bem-estar das classes privilegiadas, correndo o risco de se tornar um obstáculo para os menos privilegiados (Duarte; Nunes, 2013).

No Brasil, durante as décadas de 1990 e 2000, as políticas públicas passaram a priorizar a formação voltada para a empregabilidade, fundamentadas na abordagem da pedagogia das competências. Essa mudança ocorreu em resposta às transformações da sociedade contemporânea. Percebemos que o discurso propagado passou por uma mudança, dando espaço para conceitos como 'liberdade', 'autonomia' e enfatizando o empreendedorismo. Portanto, houve uma mudança na abordagem da empregabilidade, cujos critérios persistem, adaptando-se ao mercado em constante evolução e à competição por empregos resistentes à automação. A ênfase agora está na meritocracia, com um discurso voltado para o incentivo ao empreendedorismo. Isso coloca a responsabilidade não apenas de encontrar emprego, mas também de criar oportunidades de trabalho.

Dessa forma, as interferências externas na Educação se consolidam por meio da ação de organismos multilaterais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) dentre muitos outros. Já as interferências internas se fazem pela ação do empresariado que, na maioria das vezes, atua em fundações, ou vinculadas às organizações, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A respeito dessa questão, Saviani (2014, p. 105) alega que

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via UNDIME e CONSED nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”.

Assim, a preparação para o mercado de trabalho, bem como a disseminação neoliberal na educação, vem buscando a implementação do desenvolvimento de competências e habilidades, inicialmente, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990, e, nos dias atuais, com a implantação da BNCC.

As teorias educacionais da década de 1990, na visão de Amaral (2016), tinham como principal finalidade apoiar as muitas exigências do mercado financeiro, assim, as políticas neoliberais favoreciam as pedagogias pautadas no lema do “aprender a aprender”. Percebe-se, então, que a educação passa a ter o compromisso de preparar os indivíduos para atuarem no

mercado capitalista, que necessitava de mão de obra qualificada, situação que favoreceu o surgimento da pedagogia das competências.

Nessa ótica, o documento dos PCNs para o Ensino Médio (Brasil, 2000, p. 12) assinala que “[...] o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo”. A mesma fonte salienta a relação entre competências e habilidades e a pedagogia do “aprender a aprender”, apontando que:

[...] a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (Brasil, 2000, p. 75).

De acordo com Perrenoud (1999), o mundo do trabalho apropriou-se do conceito, da noção de competência, e a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia. Em outra direção, Saviani (2013) afirma que o interesse em introduzir a ‘pedagogia das competências’ nas escolas moveu-se com a intenção de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, para a decorrente reorganização do processo produtivo na sociedade.

Considerando as informações apresentadas, é possível inferir que a elaboração e a implementação da BNCC são percebidas como mais um passo para fortalecer a hegemonia e os ideais neoliberais no contexto das políticas curriculares nacionais, seguindo uma trajetória semelhante à observada na década de 1990 com os PCNs. Essa perspectiva sugere que tais medidas atendem aos interesses da classe empresarial, contrariando a expectativa de que a escola pública deva proporcionar às novas gerações conhecimentos historicamente sistematizados e uma formação humana emancipatória.

Em se tratando da relação entre a educação e as políticas neoliberais, Silva (1985, p. 12) assevera que,

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

Nesse contexto de preparação para o mercado de trabalho e promoção das ideias do neoliberalismo, a educação tem buscado enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades. Como dito anteriormente, isso começou com a criação dos PCNs, na década de 1990, e continua, nos dias atuais, com a implementação da BNCC.

Desse modo, a crise no Ensino Médio pode ser atribuída às diversas influências que o neoliberalismo exerceu sobre o sistema educacional nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 1990, introduzindo interferências diretas na educação brasileira. O neoliberalismo, como uma ideologia que orienta as políticas estatais, tem raízes profundas no século XIX e promove valores como direitos individuais, livre mercado, comércio desregulamentado e propriedade privada, influenciando instituições jurídicas, religiosas e educacionais (Eisenbach Neto; Campos, 2017).

Conforme observado por Hernandes (2019, p. 4), no Brasil, há uma influente presença de intelectuais ligados à direita, associados à classe dominante e ao empresariado, que desempenham um papel significativo na formulação e disseminação de um pensamento neoliberal predominante. Nesse contexto, o neoliberalismo exerce influência na esfera educacional do país por meio de organizações empresariais que financiam pesquisas, promovem fóruns, desenvolvem estratégias de marketing e preparam o terreno para a implementação de reformas voltadas para o mercado. Entre as entidades e empresas envolvidas nesse processo, destacam-se o Itaú Unibanco, Bradesco, Santander, Gerda, Natura, Volkswagen, juntamente com instituições como a Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola. (Macedo, 2014).

Na sequência, discutimos a implementação da BNCC no contexto educacional brasileiro.

## **2.4 Implementação da BNCC no contexto nacional**

A BNCC é um documento que normatiza as diferentes formas de aprendizagens que são primordiais para o desenvolvimento e progresso dos alunos ao longo das múltiplas etapas e modalidades da Educação Básica, de forma que seus direitos de aprendizagem sejam garantidos e que estejam de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018).

A implementação da BNCC não é uma ideia recente, já estava prevista na Constituição de 1988, assim como a LDBen, de 1996, como se observa a seguir:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, artigo 26).

Além desses documentos, o PNE de 2014 também cita a BNCC, indicando o compromisso do Estado Brasileiro com a oferta de uma educação integral e com o desenvolvimento pleno dos estudantes (Brasil, 2018). A BNCC do Ensino Médio, após três versões e adequada à Lei Nº 13.415/2017, foi homologada em 2018, definindo as habilidades a serem desenvolvidas pelo educando em cada área do conhecimento.

O Parecer CNE/CP Nº 15/2017, ao traçar a evolução da necessidade de uma base comum curricular como referência para a elaboração dos currículos escolares, menciona a produção dos “Parâmetros Curriculares” como um primeiro passo nessa direção, mas destaca que o Conselho Nacional de Educação (CNE) não teria aprovado plenamente esse documento. Em 1998, o CNE emitiu Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) separadas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, indicando uma dicotomia entre elas. As primeiras centravam-se em conhecimentos disciplinares, enquanto as segundas enfatizavam as finalidades gerais da educação, uma questão que a atual BNCC busca resolver preenchendo essas lacunas e fragmentações, consolidando um referencial educacional unificado que visa promover a equidade, a diversidade e a qualidade no ensino brasileiro. O Parecer também atribui a definição da organização da BNCC com “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” por ano de escolaridade ao Plano Nacional de Educação, sugerindo que esse termo é o mais adequado para abranger conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

O texto do Parecer traça um histórico desse processo, identificando seu início, em 2009, e sua conclusão, em abril de 2017, com a entrega das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Como participantes desse processo, é importante destacar que a consulta pública à “primeira versão” da BNCC foi conduzida por meio de um extenso questionário virtual que demandava um considerável tempo para as respostas. Nos seminários destinados à discussão da “segunda versão”, apenas a estrutura do texto podia ser avaliada através de questionários pré-elaborados, impossibilitando a abordagem de questões relacionadas ao conteúdo. Portanto, é reconhecido que o processo chamado de “consulta pública”, embora louvado como um exemplo de participação da sociedade na elaboração da BNCC, aparentava ser democrático e participativo, mas, na realidade, promoveu principalmente um consenso de que o texto foi construído de forma coletiva, quando, na prática, isso não ocorreu (Farias, 2022).

A BNCC, como já dissemos, teve três interações, cada uma moldada por seu próprio contexto político, propostas iniciais, desafios que levaram a revisões e orientações posteriores à promulgação da Medida Provisória 746/2016, que abordou a reforma do Ensino Médio. Esse é um documento de extrema importância para a educação no Brasil, pois define as diretrizes curriculares para a Educação Básica em todo o país.

Quanto à estrutura da BNCC, que enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades, essa abordagem tem sido alvo de críticas, pois é vista como uma continuidade da pedagogia do “aprender a aprender”, que foi amplamente debatida e rejeitada por educadores em períodos anteriores, como já dito neste capítulo.

A primeira versão da BNCC foi desenvolvida no contexto político do governo da presidente Dilma Rousseff em um momento em que a reforma educacional era tema de intensos debates no Brasil. Essa versão tinha como proposta inicial definir um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais a serem desenvolvidos pelos alunos em cada etapa da Educação Básica, buscando estabelecer uma base comum curricular que promovesse a equidade e a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, essa primeira versão enfrentou desafios que motivaram a necessidade de revisões. Críticas surgiram em relação à falta de clareza nas competências e habilidades propostas, bem como à ausência de diálogo com a comunidade escolar e à preocupação com possíveis interferências políticas nas diretrizes curriculares.

Vale ressaltar que a Reforma do Ensino Médio, respaldada pela Lei Nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), está alinhada com os princípios defendidos na BNCC. No entanto, assim como a BNCC, a implementação dessa reforma também enfrentou influências internas e externas semelhantes.

A Lei Nº 13.415/2017 teve sua origem na Medida Provisória (MP) Nº 746/2016, caracterizando-se como uma medida considerada autoritária e arbitrária. Isso ocorreu à revelia das opiniões de estudantes, educadores, movimentos sociais e instituições que defendem a educação pública, incluindo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Conforme apontado por Neira, Junior e Almeida (2016), tanto grupos conservadores quanto progressistas manifestaram oposição ao documento. Os grupos conservadores alegaram que o documento carecia de conteúdo suficiente em termos de aquisição de

conhecimento. Por outro lado, os progressistas também criticaram a proposta, pois esperavam um documento mais comprometido e sem conexão com o mercado ou políticas neoliberais. Nesse contexto, entidades científicas, movimentos sociais e organizações não governamentais ligadas à educação expressaram críticas intensas à primeira versão da Base.

Uma segunda versão da BNCC foi elaborada durante o governo de Michel Temer. Nesse contexto político, buscou-se revisar a primeira versão com base nas críticas e sugestões recebidas, visando envolver diferentes atores, como especialistas, professores e gestores escolares, para garantir um processo mais participativo na definição das diretrizes curriculares. Essa versão trouxe alterações significativas em relação à primeira. Ela foi estruturada com um enfoque em competências e habilidades específicas para cada área do conhecimento, a fim de oferecer uma base sólida para a formação dos alunos em diferentes etapas da Educação Básica.

Apesar das revisões realizadas, a segunda versão também enfrentou desafios, gerando a necessidade de uma terceira revisão da BNCC. Críticas surgiram novamente, apontando a falta de clareza na implementação e a necessidade de ajustes em pontos específicos. Esses percalços motivaram a busca por uma nova versão que aprimorasse a base curricular e a tornasse mais adequada às demandas e realidades educacionais.

A terceira versão da BNCC foi desenvolvida no contexto político do governo de Jair Bolsonaro, com o intuito de contemplar as críticas da segunda versão e aprimorar a implementação da Base, alinhando-se às políticas educacionais da atual gestão. Contudo, denota retrocesso quando comparada à versão anterior. Além disso, “salta aos olhos a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe. Outra fragilidade constatada é o esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado” (Neira, 2017, p. 5).

Em suma, as diferentes versões refletem as transformações e desafios enfrentados pela educação brasileira ao longo do tempo (Kossak; Alex, 2020).

É interessante observar que a implantação da BNCC vem sendo discutida, perante um discurso governista, tendo como objetivo dar mais qualidade e mais igualdade para a Educação no âmbito nacional. No entanto, a depender do governo, esse objetivo de qualidade e de igualdade altera-se, pois, segundo os estudos de Macedo (2014), a padronização do currículo vai muito além da discussão curricular. Ela adentra na padronização da vida pública dos indivíduos.

A Educação Básica no Brasil sofreu inúmeras transformações, considerando mais especificamente o século XX. Foram vários os processos de reforma, com o objetivo de adequar a escola aos interesses dos governos, em consonância com a elite dominante. Posto isso, é importante salientar que a Educação Básica sofreu, e continua sofrendo, constantes intervenções, não apenas internas, mas também externas.

De modo similar à década de 1990<sup>4</sup>, a BNCC toma como paradigma a pedagogia por competências. A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade. Por esse discurso, agora revigorado, é retomada, em meio às mesmas justificativas, a ideia de que é necessário adequar a escola às supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo maquinal e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional. A concentração da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia (Silva, 2008).

No próximo tópico, discutimos sobre a Lei Nº 13.415/2017.

## **2.5 O “novo” Ensino Médio – LEI Nº 13.415/2017**

A Lei Nº 13.415 foi aprovada em fevereiro de 2017 a partir da Medida Provisória Nº 746/2016, como forma de subsidiar a reforma do Ensino Médio, e altera alguns artigos da LDBEN 9.394/1996 – a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Lei Nº 11.494/2007). Além disso, modifica um artigo da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e revoga a Lei 11.161/2005 sobre o ensino da Língua Espanhola, que era de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. Muitas críticas foram feitas acerca do teor da Lei Nº 13.415 e também da forma como ela foi sancionada, visto que se deu por medida provisória e

---

<sup>4</sup> O início do pensamento de como as políticas neoliberais foram adquirindo força nas políticas curriculares, considerando que elas foram surgindo no Brasil com o neoliberalismo, se tornou mais ‘visível’ com a entrada do presidente da república Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

sem um amplo debate com a sociedade, educadores e comunidade escolar. De acordo com Lino (2017, p. 77),

[...] o uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção. A alteração da LDB de forma açodada, sem o debate sobre os impactos que a Reforma produzirá a médio e longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, e compromete a oferta de qualidade desse nível de ensino [...]. Assim, a MP 746/2016, doravante citada como Lei Nº 13.415/2017, imposta de forma autoritária e unilateral, confirma a postura do Executivo de desconsiderar a pluralidade de concepções acerca do ensino médio e se negar ao diálogo com os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como os estudantes, público-alvo da ação, a par do descaso com as instituições formadoras e entidades científicas, que poderiam contribuir no complexo processo que uma 'reforma' requer.

Nesse contexto, torna-se evidente que os objetivos subjacentes à Reforma do Ensino Médio não estão voltados para atender às necessidades e aspirações de seus estudantes, mas, sim, para direcionar a educação de modo a suprir as demandas do mercado. Essas demandas requerem trabalhadores flexíveis, capazes de se adaptar às constantes mudanças científico-tecnológicas que impulsionam a dinâmica do setor produtivo.

Portanto, a Reforma do Ensino Médio, amparada pela Lei Nº 13.415/2017, levanta dúvidas quanto à sua eficácia em atender às reais necessidades dos alunos, visando proporcionar-lhes uma formação verdadeiramente emancipatória. Isso ocorre devido à perspectiva de uma redução na carga horária, que será compensada pelos Itinerários Formativos, potencialmente resultando em uma formação acelerada e sujeita a precarizações. Essas preocupações surgem em um contexto em que muitas escolas públicas enfrentam desafios significativos, incluindo limitações nas condições físicas, escassez de recursos humanos e financeiros.

A justificativa para a emissão da Medida Provisória Nº 746/16 é que o objetivo da reforma é estabelecer as diretrizes para a organização dos currículos do Ensino Médio, aumentar gradualmente a carga horária deste nível de ensino e introduzir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2016). O objetivo era alinhar o Ensino Médio do Brasil à qualidade do ensino de outros países da OCDE. No entanto, Hernandes (2020) argumenta que essa justificativa não considera que esses países investem mais em educação, têm PIB e IDH mais elevados.

O cerne da Reforma do Ensino Médio foi estabelecer um currículo nacional com ênfase na implementação de escolas em tempo integral, aumentar a carga horária e reestruturar o currículo com a introdução dos Itinerários Formativos. Contudo, Kuenzer (2020) argumenta que essas mudanças indicam uma simplificação da formação, o que vai de

encontro à ideia de uma formação completa. Especialmente em instituições públicas, o conteúdo do Ensino Médio será reduzido devido à organização curricular por áreas de conhecimento, exigindo que os estudantes escolham um itinerário específico.

Ainda de acordo com Kuenzer (2017), no “novo” Ensino Médio, a formação geral será de natureza genérica, com apenas 1.800 horas de duração, e será complementada por estudos em uma área específica ou por uma formação técnica e profissional acelerada. Essa formação incluirá certificação de cursos e módulos presenciais e a distância, realizados em locais externos à escola, bem como a validação de conhecimentos práticos adquiridos por meio de supervisão ou experiência de trabalho.

Considerando que a carga horária total do Ensino Médio antes da Reforma era de 2.400 horas e que, de acordo com a Lei Nº 13.415/2017, foi reduzida para 1.800 horas, é evidente que ocorrerá uma considerável diminuição na quantidade de conteúdos a serem abordados. Essa redução poderá contribuir para um esvaziamento e uma precarização ainda maiores do ensino. Conforme as alterações promovidas por essa nova Lei, apenas Matemática, Língua Portuguesa e o ensino de Inglês como língua estrangeira moderna serão disciplinas obrigatórias ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Levando em conta a importância de se adaptar ao contexto local e as limitações dos sistemas de ensino, é altamente provável que as escolas públicas não tenham capacidade de oferecer todos os itinerários educacionais devido à falta de infraestrutura e recursos humanos. Nessa perspectiva, a oferta de apenas um itinerário se torna uma possibilidade, o que, por sua vez, restringe as opções de escolha disponíveis para os estudantes em relação à busca de seus objetivos e projetos de vida individuais. Assim, dizem Moura e Lima Filho (2017, p. 120):

[...] destacamos o caráter contraditório do discurso e da Lei. Se evidencia a impossibilidade de realização dos proclamados protagonismos juvenil e flexibilidade, pois essas precárias condições, na grande maioria das escolas, demandam amplos, vultosos e imprescindíveis investimentos. Não obstante, tal ampliação está negada por duas décadas face às consequências da Emenda Constitucional 95.

Diante da falta de investimentos, as escolas públicas, provavelmente, não conseguirão alcançar o potencial necessário para oferecer o que está sendo proposto, considerando sua estrutura e condições na esfera pública. Além disso, a Lei Nº 13.415/2017 garante a introdução (ou melhor, a expansão) das parcerias público-privadas como uma alternativa, ou até mesmo a única possibilidade, para a implementação do “novo” Ensino Médio.

Na questão dos Itinerários Formativos, ainda de acordo com o artigo 36º da BNCC de 2017, a Rede de Ensino Médio (REM) deve organizar esses itinerários por meio da criação de

arranjos curriculares diversos, levando em consideração a relevância para a realidade local e a capacidade dos sistemas de ensino. Além disso, o parágrafo 5º do mesmo artigo estipula que, dependendo da disponibilidade de vagas na rede, os alunos que tenham concluído o Ensino Médio terão a oportunidade de cursar mais um itinerário formativo.

No entanto, como apontado por Lima e Maciel em 2018, é importante notar que essa possibilidade de cursar um novo itinerário não é assegurada como um direito automático do aluno. Ela está condicionada à capacidade de oferta por parte dos sistemas de ensino, o que implica que nem todos os alunos terão acesso a essa oportunidade, dependendo da disponibilidade de vagas.

Conforme Kuenzer (2017, p. 335), a oferta dos Itinerários Formativos será determinada pelos sistemas de ensino com base em suas circunstâncias específicas, o que pode resultar na limitação das opções disponíveis para os alunos, ou seja, em uma inflexibilidade do sistema.

Assim, um estudante que opte por determinado itinerário dificilmente terá contato com outra área nem poderá compensar seu desconhecimento em outro campo, obtendo uma formação por meio da BNCC cada vez mais escassa epistemológica e temporalmente. Nesse sentido, o aluno poderá concluir seus estudos sem nunca na vida ter contato com outra área de conhecimento diferente da por ele cursada. Isso era exatamente o que ocorria quando, antes da lei n.º 4.024/1961, o aluno tinha que escolher entre o clássico, o normal e o científico (Lima; Maciel, 2018, p. 17).

Lima e Maciel (2018) argumentam que a flexibilização do currículo, juntamente com a desestruturação e a redução da obrigação de oferecer todas as disciplinas e seus conteúdos nas escolas, tem o potencial de enfraquecer a garantia de acesso aos conhecimentos escolares. Isso, por sua vez, pode agravar ainda mais a dualidade estrutural e educacional que existe na sociedade brasileira. Para esses autores, a Lei Nº 13.415/2017 está respaldada por uma racionalidade maior, que engloba um conjunto de medidas com o objetivo de reconfigurar o Estado brasileiro, tornando-o ainda mais ‘mínimo’ em relação às garantias dos direitos sociais e mais ‘máximo’ na regulação dos interesses do grande capital nacional e internacional. Segundo os autores, isso representa uma nova fase de radicalização do neoliberalismo e de sua hegemonia, buscando prejudicar principalmente a classe trabalhadora mais pobre e necessitada do país.

O Ensino Médio e a Educação Básica pública, que deveriam proporcionar uma formação integral, estão caminhando para um reducionismo, uma formação precária e alienante, com foco no trabalho produtivo. Para Lino (2017, p. 82),

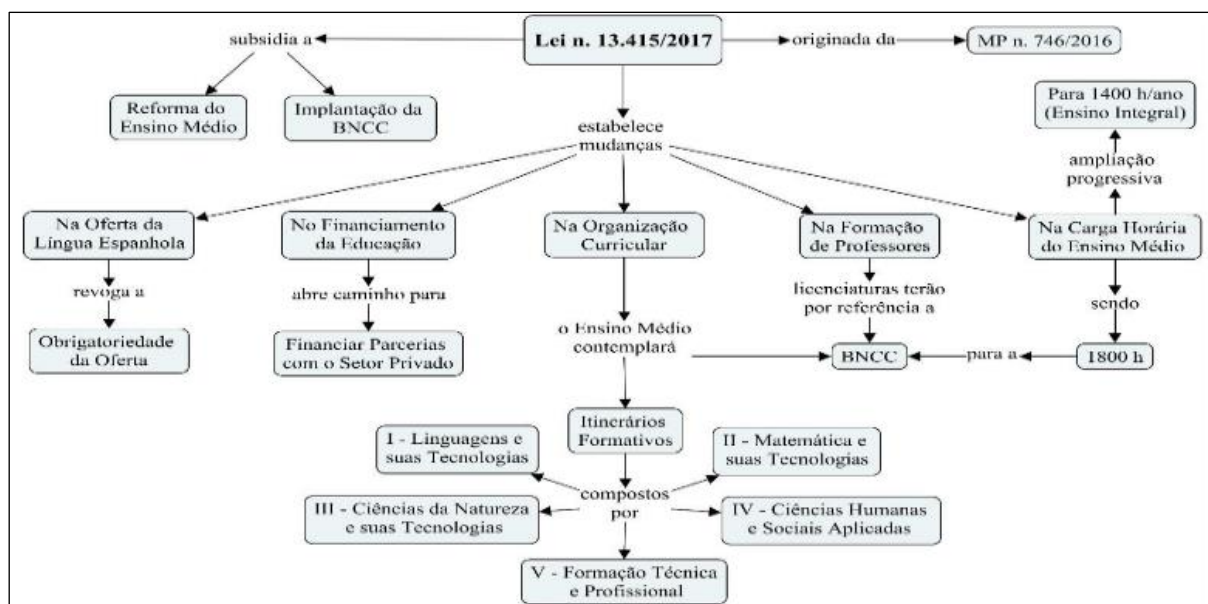
[...] a Lei Nº 13.415/17 é uma ameaça concreta à oferta de qualidade do ensino médio e configura a redução do direito à educação. A formação integral, crítica e

cidadã, que assegurasse aos alunos o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, estético, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação, era a utopia a perseguir no ensino médio, hoje descartada.

Diversos aspectos relevantes relacionados à Lei N° 13.415/2017 podem ser questionados, abrangendo desde a redução de conteúdos, devido à diminuição da carga horária das disciplinas, até a reconfiguração das disciplinas contempladas como estudos e práticas. Além disso, a organização e a oferta dos Itinerários Formativos levantam questões sobre a tendência das escolas públicas em ofertar opções de menor custo e exigir menos investimentos e recursos humanos especializados. Outros pontos abordados incluem a regulamentação do “notório saber”<sup>5</sup> dos profissionais, a subordinação das licenciaturas à BNCC, os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio e a política de fomento para o Ensino Médio Integral. A revogação da obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola também é mencionada, demonstrando uma desvalorização do ensino do idioma (Branco *et al.*, 2018).

Na figura 1, são destacadas as mudanças principais estabelecidas pela Lei 13.415, e as alterações que acarretarão ao “novo” Ensino Médio.

**Figura 1:** Principais mudanças estabelecidas pela Lei 13.415/2017



Fonte: Branco *et al.* (2018, p. 65).

Essas alterações têm um impacto significativo na disponibilidade da disciplina de Língua Espanhola, no financiamento da Educação, na estrutura curricular, na formação

<sup>5</sup> Por ‘notório saber’ compreende-se o reconhecimento do conhecimento adquirido por meio da experiência e que não tenha sido, necessariamente, validado formalmente pelos sistemas de ensino (Alves *et al.*, 2020, p.63).

docente e na carga horária do Ensino Médio. Essas transformações representam mudanças substanciais no panorama educacional, com implicações diretas na oferta de disciplinas, na alocação de recursos financeiros, no desenho curricular, na preparação dos professores e na distribuição da carga horária destinada à etapa do Ensino Médio.

Os efeitos decorrentes da aprovação da Lei Nº 13.415/2017 revelam que a Reforma do “novo” Ensino Médio está alinhada ao neoliberalismo imposto por organizações internacionais e interesses mercadológicos. Essa reforma levanta preocupações em relação à possível precarização e esvaziamento do ensino, com a exclusão de conhecimentos historicamente organizados e sistematizados pela humanidade. Isso resulta em uma perda de qualidade na Educação, ampliando as desigualdades educacionais e comprometendo a formação integral dos estudantes. Nas palavras de Krawczyk e Ferretti (2017),

a reforma curricular, concebida na Lei Nº 13.415, de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o Ensino Médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 38).

O “novo” Ensino Médio, portanto, traz como perspectiva adaptar o aluno ao mercado de trabalho, enfatizando as competências e habilidades, e secundarizando os conteúdos escolares e o trabalho docente. Alcançar uma educação emancipatória é um propósito que dificilmente será atingido, priorizando currículos que valorizem conhecimentos implícitos buscando competências e habilidades para a realização das tarefas mecânicas e rotineiras.

Segundo Costa (2004, *apud* Dias, 2010), ao direcionar a educação para o prosseguimento de competências e habilidades, não se põe em risco apenas a formação dos alunos, mas, também, a dos docentes, já que a Lei Nº 13.415/2017 determina que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a BNCC (Brasil, 2017b). Além do mais, a própria BNCC deixa claro que “[...] a primeira atribuição de responsabilidade e obrigação direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (Brasil, 2018, p. 21). Portanto, como supõem Moura e Lima Filho (2017), são reforçados aspectos como formação limitada, restringindo a prática docente à mera instrução. Procurando comprovar a desvalorização do trabalho docente e da precarização da formação desses profissionais, é legítimo mencionar a regulamentação do “notório saber”, sob o aporte jurídico da Lei Nº 13.415/2017 que, desse modo, valoriza a experiência cotidiana e o conhecimento implícito, em prejuízo de uma formação sólida, do ponto de vista didático e pedagógico.

Os proponentes da Reforma apontam a crise do Ensino Médio como o principal motivo para a criação do chamado 'Novo Ensino Médio', com o objetivo de tornar essa etapa mais flexível. No entanto, Kuenzer (2020, p. 58) argumenta que essa flexibilidade tende a resultar em superficialidade e simplificação, afastando-se da possibilidade de proporcionar uma educação integral.

a carga horária destinada à formação geral fica reduzida a 1800 horas no máximo, com apenas dois componentes curriculares obrigatórios em todo o percurso: Língua Portuguesa e Matemática; os demais componentes curriculares têm carga horária reduzida, contradizendo a proposta de educação integral, eixo das DCNEM/2012.

Além disso, a flexibilização pode ser interpretada como uma forma de reduzir custos, uma vez que a oferta de todos os itinerários não é obrigatória. Isso significa que se torna dispensável contratar um professor para áreas que não sejam as duas obrigatórias, ou seja, Matemática e Língua Portuguesa.

É importante salientar que a Reforma do Ensino Médio tem sido objeto de debates e controvérsias no cenário educacional brasileiro. Ao longo dos anos, diversos movimentos e manifestos surgiram, questionando a implementação da Reforma e levantando preocupações sobre seus impactos na educação. Quanto à discussão sobre os potenciais riscos de incluir noções de empreendedorismo na grade curricular obrigatória do Ensino Médio, vale a pena destacar os argumentos apresentados por Lima (2008) em sua dissertação. O autor argumenta que a promoção do empreendedorismo como uma via para a mobilidade social pode ser interpretada como uma estratégia do sistema capitalista para convencer as pessoas de que reformas econômicas e trabalhistas são indispensáveis. Além disso, sugere que o empreendedorismo é a maneira pela qual a população pode acessar os benefícios do capitalismo.

Como um complemento à discussão sobre o empreendedorismo, é relevante mencionar o fenômeno da “uberização” do trabalho. Esse fenômeno traz consigo transformações significativas na maneira como o trabalho é explorado, especialmente no que diz respeito ao controle, gerenciamento, intensificação, redução dos rendimentos e na retirada de direitos trabalhistas, entre outros aspectos. A “uberização” do trabalho refere-se a um modelo em que muitos trabalhadores são contratados como autônomos ou prestadores de serviços por meio de plataformas digitais, o que frequentemente resulta em uma precarização das condições de trabalho e em uma falta de proteções trabalhistas tradicionais (Albuquerque, 2020).

A inclusão da empregabilidade no currículo do Ensino Médio busca formar indivíduos empreendedores de si mesmos como alternativa ao emprego formal, alinhando-se às mudanças recentes, como a terceirização irrestrita autorizada pelo PL 4.302/1998, que flexibiliza e precariza as condições de trabalho.

A justificativa apresentada pelo MEC para a introdução do “novo” Ensino Médio baseia-se na ideia de que o currículo atual não atende adequadamente às necessidades dos alunos e do mercado de trabalho. Portanto, propõe-se uma reforma curricular que promova a flexibilidade no ensino e valorize as escolhas de vida dos estudantes.

O mercado agora exige de forma enfática que os trabalhadores sejam empreendedores. As características fundamentais do empreendedorismo, incluindo criatividade, proatividade, capacidade de solução de problemas e projeto de vida, são consideradas absolutamente essenciais para o ambiente de trabalho. Nesse processo, aqueles que mais contribuem para a empresa são os que asseguram sua continuidade no emprego. É crucial reconhecer que o acesso ao mercado de trabalho não depende exclusivamente do mérito individual, o que é fundamental para desenvolver políticas eficazes que possam reduzir as desigualdades sociais (Albuquerque, 2020).

O processo de implementação do “novo” Ensino Médio trouxe de volta a ênfase nas competências e habilidades educacionais, adicionando elementos de mercado, como o empreendedorismo, ao currículo oficial. Isso marcou uma mudança em relação à ênfase anterior na educação humanista, abrangente e tecnológica, assim como na ideia de formação exclusivamente voltada para a empregabilidade. A nova abordagem enfatiza a formação de indivíduos capazes de planejar seus próprios projetos de vida, incluindo a possibilidade de empreender em um cenário de desigualdade social e tecnológica.

Em vez de priorizar uma formação abrangente e humanística, a ênfase agora recai em uma educação orientada pelo desenvolvimento de competências voltadas para o mercado, com um enfoque no empreendedorismo, e não apenas na empregabilidade. Essa abordagem encontra apoio na legislação atual, destacando o protagonismo dos jovens, a capacidade de criar empreendimentos tanto para si mesmos quanto para a economia, e um caminho cuidadosamente planejado que os estudantes devem seguir em seu percurso escolar, com a elaboração de seus projetos de vida.

A formação dos professores para orientar e desenvolver os projetos de vida dos estudantes é um elemento central. Os impactos disso na vida dos alunos serão cruciais para

avaliar o sucesso da proposta educacional, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento do protagonismo e autonomia dos jovens.

No contexto do “novo” Ensino Médio, o projeto de vida se tornou um componente fundamental da educação. Os alunos são incentivados a desenvolver planos pessoais que abrangem não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a sua jornada de autodescoberta e desenvolvimento pessoal. Esse projeto de vida inclui metas educacionais, aspirações de carreira e a identificação de habilidades e competências relevantes. A ênfase está em capacitar os estudantes para tomar decisões informadas sobre seu futuro, promovendo o protagonismo e a autonomia, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma vida significativa e bem-sucedida em sociedade. Essa abordagem visa equipar os jovens com as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira consciente e preparada.

Ainda em acordo com as mudanças na implementação do “novo” Ensino Médio, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a difusão de metodologias ativas e a aplicação de teorias educacionais têm como objetivo proporcionar uma formação que esteja alinhada com as necessidades e requisitos do mercado de trabalho. Consideramos de grande importância as novas abordagens educacionais que favorecem a aprendizagem significativa e possibilitam a aquisição do conhecimento de forma mais profunda. Essas metodologias, juntamente com o uso das TICs, a disseminação das metodologias ativas e a aplicação de teorias educacionais, visam atender às demandas e exigências do mundo do trabalho de maneira mais eficaz.

De acordo com o observatório do Ensino Médio, um dos movimentos mais destacados é o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNEM), composto por estudantes, professores, pais e outros atores da comunidade escolar. O MNEM critica a Reforma do Ensino Médio por considerar que a medida foi implementada sem um amplo debate e sem levar em conta as necessidades reais dos estudantes e professores. Argumentam que a falta de participação desses atores fundamentais compromete a qualidade da educação e a construção de uma proposta pedagógica que contemple as diversidades regionais.

Outro manifesto relevante é o Manifesto dos Professores de Ensino Médio, lançado por um grupo de educadores de diferentes regiões do país. Eles expressam preocupação com a reforma, questionando a ausência de discussão e participação dos profissionais da área na elaboração da proposta. Alegam que a medida poderia resultar em uma diminuição da

qualidade do ensino, além de ignorar a necessidade de investimentos em infraestrutura e formação docente.

Além disso, o Manifesto Nacional em Defesa do Ensino Médio reúne diversas entidades e organizações, como sindicatos de professores, associações estudantis e movimentos sociais. O manifesto critica a reforma do Ensino Médio por ser uma medida unilateral, que não considerou as especificidades regionais e a diversidade de necessidades dos estudantes brasileiros. Argumenta-se que a reforma, ao enfatizar o viés tecnicista e mercadológico da educação, pode aprofundar desigualdades e ampliar as lacunas educacionais existentes.

A Reforma do Ensino Médio, proposta pela Medida Provisória, tem enfrentado resistência e impugnação por parte de diversos movimentos e manifestos que questionam sua implementação e seus impactos na educação brasileira. Esses movimentos destacam a necessidade de um debate mais amplo e participativo, com a inclusão de estudantes, professores e comunidade escolar.

Nesse contexto, é evidente que nos próprios Institutos Federais (IFs) está surgindo um movimento de resistência. Um desses movimentos, que está se destacando entre os Institutos Federais, é a análise das novas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e seus impactos na rede federal. Esse estudo é conduzido pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), um conselho composto por líderes que representam os IFs. O objetivo desse documento é avaliar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), conectando-as com o conjunto de leis e regulamentos que estabelecem a Reforma do Ensino Médio.

O documento começa por expressar uma posição de desacordo em relação às DCNGEPT, argumentando que elas parecem ser incongruentes com a essência da Educação Profissional em sua abordagem integrada e abrangente. Isso é percebido como uma falta de consideração pelos princípios fundamentais dos Institutos Federais (IFs), entre os quais se destaca

a lógica das Diretrizes Indutoras do Ensino Médio Integrado da Rede Federal, cujo currículo integrado pressupõe a integração indissociável entre formação geral e a formação técnica, numa perspectiva politécnica. Assim, cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas (CONIF, 2021, p. 11).

Em um estágio posterior, o documento propõe um total de 19 medidas consideradas fundamentais para serem implementadas pela Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica. É enfatizada a importância de reconhecer que a identidade da EPT é intrinsecamente “integrada, politécnica, centrada no pleno desenvolvimento humano e embasada em conhecimentos socialmente referenciados” (CONIF, 2021, p. 11). Além disso, a análise destaca que o conceito de “notório saber”, previsto na Lei Nº 13.415, representa um processo grave e irreversível de desvalorização dos profissionais da educação. Isso é alegado com base na afirmação de que essa legislação não reconhece a Educação e o Ensino como campos de conhecimento compostos por saberes imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, o documento enfatiza a importância de manter a atual estrutura dos projetos pedagógicos institucionais, em vez de adaptá-los para atender a concepções que, segundo o CONIF, teriam impactos negativos tanto na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) quanto na formação completa dos alunos, nos profissionais envolvidos e na própria identidade das instituições, como os Institutos Federais (IFs), CEFETs e CPII. Dessa maneira, o CONIF argumenta que a abordagem de política educacional e de educação profissional contida na Lei 13.415 e, conseqüentemente, nas DCNGEPT, representa um retrocesso em relação ao progresso da Educação Profissional e Tecnológica em direção à formação integral.

Essas ações corroboram o que Frigotto (2021) destacou, alertando para a necessidade de os Institutos compreenderem a gravidade da situação atual, com forças de extrema direita em atuação, enfatizando a importância da unidade. Além disso, de acordo com o autor, o segundo desafio consiste em estabelecer resistência de dentro para manter os avanços, resistindo internamente no ensino, na pesquisa e na extensão. Ele também coloca como um desafio adicional a união com os movimentos sociais, sindicatos, organizações científicas, políticas, artísticas e culturais em uma luta mais ampla para combater os retrocessos que estão se tornando concretos (Souza; Garcia, 2022).

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia adotada nesta pesquisa.

### 3. METODOLOGIA

Dada a natureza bem como os propósitos deste trabalho, que busca analisar as repercussões da implementação do “novo” Ensino Médio no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, compreendemos que a abordagem qualitativa se mostrou a mais adequada. Segundo Creswell (2010), a abordagem qualitativa é utilizada para explorar e tentar entender o significado de um problema social ou humano de determinado grupo ou indivíduo, e “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos” (Markoni; Lakatos, 2015, p. 269). Nesse sentido, recorreremos, metodologicamente, ao estudo de caso, que possui aplicação abrangente, com propósitos de:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. O estudo de caso pode, pois, ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas (Yin, 2015, p. 22).

O estudo de caso é um método de pesquisa que traz em si a natureza etnográfica (possibilita aprofundamento de uma realidade). Nesse direcionamento, analiticamente, adotamos o trabalho de Wolcott (1994). Esse autor apresenta orientações metodológicas para o desenvolvimento de pesquisas etnográficas, apontando para três momentos fundamentais no processo de pesquisa: descrição, análise e interpretação, conforme Franco (2015).

**Quadro 2:** Etapas da pesquisa

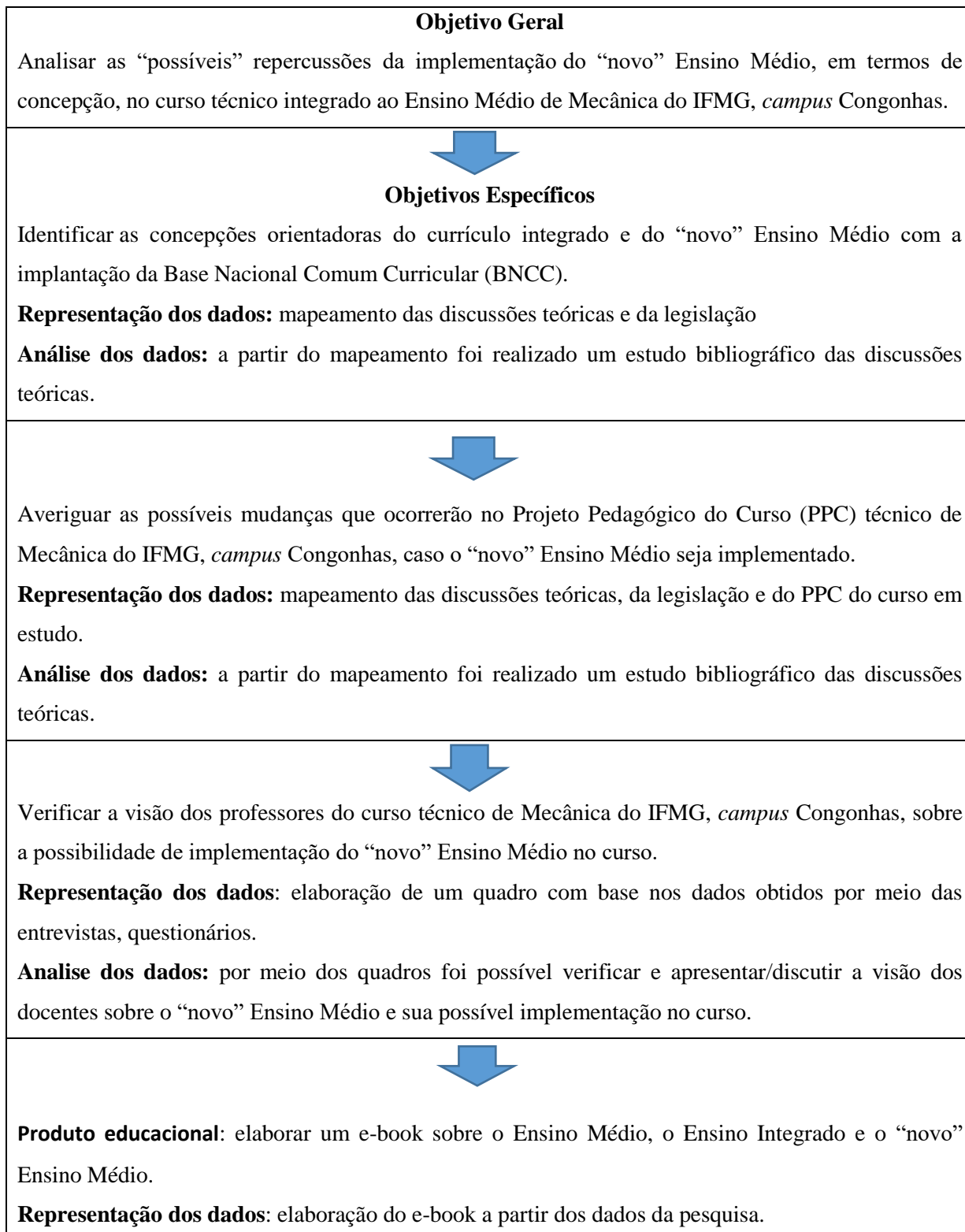
<b>Descrição</b>	<b>Análise</b>	<b>Interpretação</b>
A descrição centra-se nas seguintes questões: O que está acontecendo aqui? Quando? Onde? Como?	Realizar arrastões sistemáticos através da descrição em relação a termos analíticos, ou seja, uso de conceitos para análise dos dados.	Esforço de ir além das fronteiras de um caso particular, à procura de uma aplicação ou significado mais amplo dos dados. Wolcott (1994, p. 256) destaca que a interpretação são as respostas para o questionamento inerente a qualquer um que conduza a uma pesquisa qualitativa e que queira descobrir o seu propósito ou em outras palavras: “e daí?”

**Fonte:** Quadro elaborado por Franco (2015, p. 60).

É interessante “observar que não há uma linha clara separando essas três fases do processo de interrogação dos registros feitos em campo. Dessa maneira, não é possível definir onde termina a descrição e começa a análise nem o momento em que a análise se transforma em interpretação” (Franco, 2015, p. 60).

Além das etapas propostas por Wolcott (1994), elaboramos o quadro 3, a seguir, com base no trabalho de Green, Dixon e Zaharlic, citado por Franco (2015), buscando estabelecer relações entre o objetivo geral e os objetivos específicos, como forma de orientação no tratamento dos dados coletados.

**Quadro 3:** Representação e análise dos dados



**Aplicação dos dados:** foi realizada a avaliação do produto educacional e analisados os dados coletados.

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora (2023).

### **3.1 *Lócus* e participantes da pesquisa**

O *lócus* de pesquisa foi o curso técnico de Mecânica integrado ao Ensino Médio ofertado pelo IFMG, *campus* Congonhas. O IFMG, criado pela Lei N° 11.892, sancionada em 29 de dezembro de 2008, surgiu mediante a integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista (Brasil, 2008). Os *campi* do IFMG vinculam-se a uma Reitoria com sede na cidade de Belo Horizonte. Atualmente, o IFMG é composto por 18 *campus*, instalados em regiões estratégicas do Estado de Minas Gerais. São eles: Arcos, Bambuí, Betim, Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Formiga, Governador Valadares, Ibirité, Ipatinga, Itabirito, Ouro Branco, Ouro Preto, Ponte Nova, Piumhi, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista. O IFMG oferece mais de 70 cursos entre as modalidades de Formação Inicial e Continuada (FIC), Ensino Técnico (integrado ao Ensino Médio, concomitante, subsequente e Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Superior (Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia), Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Atualmente, o IFMG possui aproximadamente 10 mil alunos matriculados nas unidades distribuídas em Minas Gerais (Ministério da Educação, 2022).

Já a história do IFMG, *campus* Congonhas, começa pela criação da Escola Técnica de Ouro Preto. O governo federal, com o objetivo de atender à demanda do mercado por mão de obra qualificada, em 2005, lançou o plano de expansão da rede de Ensino Técnico e Tecnológico, com a criação de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) unidas aos CEFETs já existentes, visando a uma ampliação da abrangência geográfica da rede. Desse modo, foi criada a UNED Congonhas, vinculada ao CEFET-OP, instalada em 2006, sendo o seu funcionamento autorizado na data de 28 de dezembro de 2006, pela Portaria N° 2.024, publicada no Diário Oficial da União em 29 de dezembro de 2006, na edição de número 249. A princípio, a UNED Congonhas funcionou em caráter provisório em um espaço cedido pela Prefeitura Municipal de Congonhas, na Escola Municipal Judith Augusta Ferreira, localizada no bairro Dom Oscar. No dia 29 de dezembro de 2008, foi promulgada a Lei n.º 11.892, publicada na edição número 253 do Diário Oficial da União, em 30 de dezembro de 2008, que

dá origem ao IFMG. Com isso, o CEFET Ouro Preto e a UNED Congonhas passam a integrar o IFMG.

No *campus* Congonhas, atualmente, são oferecidos os seguintes cursos:

- Técnico em Mecânica nas modalidades integrado e subsequente;
- Técnico em Edificações nas modalidades integrado, subsequente e concomitante;
- Técnico em Mineração nas modalidades integrado, subsequente e concomitante;
- Licenciatura em Física;
- Licenciatura em Letras;
- Bacharelado em Engenharia de Produção;
- Bacharelado em Engenharia Mecânica.

A escolha do IFMG, *campus* Congonhas, como espaço de pesquisa, se deu pelo fato de esse IFMG oferecer o curso técnico de Mecânica integrado ao Ensino Médio. Outro motivo relevante para essa escolha é o fato de a pesquisadora fazer parte do corpo administrativo da instituição como pedagoga, responsável pelo acompanhamento e orientação da modalidade do Ensino Médio integrado, o que favorece o estudo pela facilidade de acesso ao local e aos profissionais. É importante ressaltar, também, sua participação ativa no cotidiano escolar dos alunos e professores, trabalhando diretamente no acompanhamento das alterações que poderão acontecer com as possíveis adequações que o IFMG precisará fazer em seus PPCs para que atenda à BNCC.

### **3.2 Os instrumentos da pesquisa**

Como instrumentos de pesquisa, optamos por realizar uma análise documental e entrevistas. Consideramos a análise documental importante, pois nos auxiliou na identificação das possíveis mudanças que ocorrerão no PPC do curso técnico de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, caso o “novo” Ensino Médio seja implementado na rede federal de ensino. Os documentos que, inicialmente, estudamos foram: o Plano de desenvolvimento institucional do IFMG; os Regulamentos de Ensino dos Cursos Técnicos; o Projeto Pedagógico de Curso, e demais resoluções e portarias que abordaram o tema da pesquisa e foram identificadas no decorrer do aprofundamento deste estudo.

Além disso, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam no curso técnico de Mecânica, como “uma forma de interação social” (Gil, 2008, p.117). Entrevistamos o coordenador do curso, dois professores da formação básica e dois professores das disciplinas técnicas. Optamos, a priori, pelos professores membros do Colegiado do

Curso, pois, de certa forma, eles têm um envolvimento maior com o curso e suas demandas. O Colegiado do Curso é o órgão deliberativo e responsável, institucionalmente, pela aprovação de mudanças no curso.

Acreditamos que a entrevista semiestruturada é adequada por combinar as características tanto da entrevista estruturada quanto da entrevista não estruturada. Ela inclui questões predeterminadas, mas também permite a inserção de perguntas adicionais durante a entrevista. Com o uso dessa entrevista, a intenção foi obter informações mais aprofundadas sobre as ações relacionadas ao processo. Em resumo, a entrevista semiestruturada é uma técnica adequada para coleta de dados em pesquisas qualitativas, especialmente em situações em que é importante explorar diferentes perspectivas e obter informações mais detalhadas sobre um assunto específico. É uma abordagem flexível que permite uma interação mais aberta entre entrevistador e entrevistado, e que pode fornecer informações ricas e detalhadas sobre o tema em questão. Esse instrumento de pesquisa nos auxiliou na compreensão da visão dos professores do curso técnico de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, sobre a possibilidade de implementação do “novo” Ensino Médio no curso.

Cabe salientar que, antes da aplicação e da realização das entrevistas, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para esclarecer o propósito da pesquisa. Depois, cada profissional envolvido na investigação recebeu um termo individualizado solicitando sua autorização para a realização do estudo.

### 3.3 Processo de transcrição

Ao concluir as entrevistas, fizemos a transcrição dos áudios. As falas foram transcritas por meio de unidades de mensagens escritas em itálico. A unidade de mensagem é uma “unidade de significado linguístico demarcada pelos limites da emissão, identificados por meio de sinais contextualizados, como a tonicidade, entonação, pausas e gestos” (Gumperz Franco, 2015, p. 87). Tendo em vista que a unidade de mensagem é orientada pela forma como a pessoa transmite sua mensagem, e não pela linguagem formal, para o referido processo de transcrição não foram utilizadas as regras gramaticais da linguagem escrita. O Quadro 4 mostra como utilizamos os sinais para a realização da transcrição.

**Quadro 4:** Sinais utilizados nas transcrições

Ocorrência	Sinal
Entonação enfática	Maiúsculas

Hipótese do que não se falou	[ ]
Incompreensões	(inaudível)
Interrogação	?
Pausas e inconclusões	...
Supressões	[...]

**Fonte:** Adaptado de Franco (2015).

Durante o período de realização das entrevistas, que se estendeu entre os meses de setembro e outubro de 2023, empenhamo-nos em coletar informações cruciais por meio de diálogos com nossos entrevistados. Entre os aspectos abordados, destacaram-se a titulação e experiência de cada participante, proporcionando uma compreensão mais ampla de suas qualificações acadêmicas. Além disso, dedicamos atenção especial à trajetória de cada indivíduo dentro da instituição, analisando o tempo que cada um acumulou como servidor. Adicionalmente, investigamos o período de atuação profissional, buscando capturar a expertise e experiência dos entrevistados.

As entrevistas com esses docentes foram conduzidas com o propósito específico de coletar informações e dados relevantes sobre os desafios enfrentados no curso técnico integrado de Mecânica bem como a construção do currículo do curso. Adicionalmente, buscamos compreender os desafios potenciais que poderiam surgir, caso o “novo” Ensino Médio fosse implantado no *campus* Congonhas. Tais informações, devidamente registradas, foram fundamentais para a elaboração de uma descrição detalhada dos dados coletados no contexto da pesquisa.

Destacamos que, antecedendo a condução das entrevistas com os professores, realizamos um agendamento prévio com cada um deles, levando em consideração suas disponibilidades de data e horário. Além disso, recebemos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), contando com a concordância expressa de cada participante. Embora tenhamos obtido autorizações explícitas para divulgar seus nomes e funções, conforme descrito nos TCLEs, optamos por preservar a identidade dos participantes, adotando nomes fictícios para cada um deles.

As entrevistas foram conduzidas de maneira virtual, utilizando a Plataforma *Microsoft Teams* para a realização das reuniões. Para registrar as narrativas, empregamos a gravação e aproveitamos a funcionalidade de transcrição oferecida pelo próprio programa, o que permitiu não apenas captar os diálogos de forma integral, mas também facilitou a revisão e verificação repetida dos áudios e imagens. Essa ação possibilitou uma análise mais detalhada, permitindo

a identificação não apenas da entonação vocal, mas também da gesticulação dos entrevistados, enriquecendo a compreensão das informações obtidas (Freitas, 2023).

### 3.4 A análise dos dados

Com os dados selecionados e produzidos, passamos a organizá-los para realizarmos a análise. Na primeira análise, a documental, estudamos todos os documentos selecionados para identificar as possíveis mudanças que poderão ocorrer no PPC do curso técnico de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, caso o “novo” Ensino Médio seja implementado.

Na segunda análise, para compreender melhor os relatos obtidos, categorizamos as entrevistas em três blocos temáticos distintos. Para construí-los, fizemos a descrição Wolcott (1994) das transcrições e agrupamos as perguntas (e relatos) de acordo com o quadro abaixo.

**Quadro 5:** Categorização das entrevistas

<b>Ordem</b>	<b>Título</b>	<b>Perguntas relacionadas</b>	<b>Conteúdo</b>
Bloco 1	Perfil dos docentes participantes da pesquisa	1, 2 e 3	Formação acadêmica e tempo de experiência na docência.
Bloco 2	O currículo do curso de Mecânica na visão dos docentes	4, 5, 6 e 7	Compreensão dos professores sobre o currículo do curso de Mecânica do IFMG, <i>campus</i> Congonhas, e participação na construção do PPC.
Bloco 3	Conhecimentos dos docentes sobre o “novo” Ensino Médio	8, 9, 10, 11, 12 e 13	Perspectiva dos professores em relação ao “novo” Ensino Médio, suas opiniões, preocupações e visões sobre essa proposta educacional emergente.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Essa categorização foi organizada de acordo com nossos objetivos e de forma a nos permitir uma análise mais aprofundada que foi concentrada nos blocos 2 e 3, pois o bloco 1 traz apenas informações sobre o perfil dos participantes.

Em ambas as análises (documental e entrevistas), elaboramos uma discussão buscando dialogar com a literatura e as apresentamos nos próximos capítulos (4 e 5 respectivamente).

## **4. O CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE MECÂNICA DO IFMG, CAMPUS CONGONHAS, E AS POSSÍVEIS ALTERAÇÕES COM O “NOVO” ENSINO MÉDIO**

Iniciamos este capítulo analisando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, e estabelecendo um paralelo com o “novo” Ensino Médio. Nosso objetivo é indicar as possíveis mudanças/alterações que ocorrerão, caso o novo modelo seja efetivamente implementado. Caminhando nesse sentido, estudamos os documentos que norteiam a construção dos PPCs de cursos e realizamos uma análise cuidadosa do PPC do curso integrado de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas. Isso envolveu a revisão dos objetivos, dos conteúdos propostos, bem como a identificação das metodologias de ensino e o processo de avaliação utilizados. Na sequência, voltamos nossa atenção para a BNCC, buscando compreender suas diretrizes e suas recomendações específicas para o Ensino Médio.

### **4.1 O PPC do curso integrado de Mecânica**

Antes de tratarmos da análise do PPC, voltamos nosso olhar para os antecedentes, em termos legais, que conduziram à construção desse documento. Em 2012, a introdução de uma nova DCN para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio representou uma ruptura com o modelo de competências estabelecido pelas Resoluções CNE/CEB Nº 03/1998 e Nº 04/1999. A mudança na abordagem educacional por meio da Resolução CNE/CEB Nº 06/2012 buscava uma formação politécnica e omnilateral. No entanto, antes que essa proposta pudesse se consolidar no sistema educacional, a publicação da Medida Provisória Nº 746/2016 recolocou a perspectiva mercantil da educação, fundamentada nos princípios neoliberais.

O processo de elaboração da BNCC enfrentou diversos desafios, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, diante da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Além disso, outros documentos complementares foram homologados: a atualização das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, por meio da Resolução Nº 03, de 21 de novembro de 2018, e os Referenciais Curriculares para a elaboração dos Itinerários Formativos, por meio da Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, e a Resolução CNE/CP Nº 01, de 05 de janeiro de 2021, que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo Albuquerque (2020), no Parecer Nº 03/2018, que aborda a atualização das DCNs, a partir das modificações introduzidas na Lei Nº 13.415/2017, o relator Rafael

Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti resgatou os valores e princípios da revogada Resolução CNE/CEB Nº 03/1998. Essa Resolução, centrada no ensino por competências e habilidades, foi elaborada com base no Relatório de Jack Delors, que estabeleceu os quatro pilares da educação na década de 1990. No seu Parecer, Ramacciotti enfatizou a importância dessa Resolução e indicou sutilmente que a atual Reforma do Ensino Médio retomou esses valores e princípios. Ele afirmou que as definições normativas dessa Resolução permanecem plenamente válidas, motivo pelo qual foram resgatadas no presente Parecer (Brasil, 2018, p. 4).

A mesma Resolução responsável pela atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) também propôs a harmonização das matrizes do ENEM e de outros processos seletivos de acesso ao Ensino Superior com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. Em relação à Educação Profissional e Tecnológica, a Resolução CNE/CP Nº 01/2021 revogou a Resolução CNE/CEB Nº 06/2012 e incorporou os direcionamentos da Reforma do Ensino Médio. Esses direcionamentos incluem referências claras à BNCC e à Lei Nº 13.415/2017, constituindo parte desse conjunto de normas que estabelecem as mudanças na educação brasileira de nível médio

Ao pleitearem a autonomia e a participação ativa dos estudantes na construção de seus caminhos educacionais, uma perspectiva também enfatizada no “novo” Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNGEPT), de 5 de janeiro de 2021, estão fortalecendo a flexibilização dos processos formativos por meio da desinstitucionalização da formação. Ao prever que os estudantes elaborem seus itinerários, independentemente de serem orientados por instituições educacionais, esse documento normativo amplia o escopo do currículo escolar, incluindo atividades realizadas em ambientes de trabalho. Nessas situações, a formação tende a se concentrar na prática, muitas vezes desvinculada dos fundamentos científicos e dos processos que permeiam a totalidade social, algo semelhante ao que ocorria no início do século XX (Possamai; Silva, 2022).

Além dessas mudanças, essas normas englobam as orientações da Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabeleceram quatro eixos fundamentais para os Itinerários Formativos – os quais englobam a Educação Profissional Tecnológica – que são: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo. Essas diretrizes consolidaram a formalização da inclusão do empreendedorismo na legislação

educacional vigente, alinhando-se ao atual projeto neoliberal de educação no país. E ainda, segundo o CONIF (2021, p. 12), as novas diretrizes

[...] contrariam a ação unificada da RFEPCCT que, desde 2013, tem discutido estas reformas e constituído um pacto de fortalecimento nacional, principalmente em 2018, com os conceitos e concepções da integração entre a Educação Profissional e a Educação Nacional, nos seus diferentes níveis e etapas, aprovadas e publicadas nas Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica junto a todas as instituições que compõem a RFEPCCT.

Observamos no PPC do curso de Mecânica analisado que não ocorreu uma atualização do documento quanto à legislação vigente. Contudo, é possível observar que alguns aspectos englobados na legislação atual estão presentes no documento, como: no plano curricular para o Ensino Médio Integrado foram incorporadas atividades que ultrapassam os limites da sala de aula, com o intuito de promover a formação humana integral, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes.

O curso ainda está organizado com base em conhecimentos científicos e tecnológicos, abrangendo:

- Educação Básica, que engloba disciplinas fundamentais nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias;
- Educação Profissional, que consiste em disciplinas específicas na área de Mecânica, visando proporcionar aos alunos a compreensão das dinâmicas presentes no mercado de trabalho (PPC, 2021).

#### **4.1.1 Uma visão geral do curso técnico integrado de Mecânica**

No início do funcionamento da UNED Congonhas, em 2006, como parte descentralizada do CEFET – OP, foram implantados três cursos subsequentes, a saber: Técnico em Produção Industrial, Técnico em Edificações, Técnico em Mecânica. Posteriormente, no ano de 2009, iniciou-se a primeira oferta de turma do curso técnico integrado de Mecânica, após a criação dos Institutos Federais, o que atendeu ao projeto de expansão do ensino federal da época. Cabe destacar, no entanto, que encontramos o ato autorizativo de funcionamento do curso publicado em 18 de agosto de 2009, com efeitos retroativos a 2 de fevereiro do mesmo ano, quando iniciaram as aulas da primeira turma, do referido curso, conforme setor de controle e registro acadêmico (Brasil, 2009).

O Projeto Pedagógico inicial do Curso Técnico integrado de Mecânica foi embasado na LDBen 9394/1996 e nas demais determinações legais presentes nas DCNs para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, bem como nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, no Decreto Nº 5.154/2004 e nas Resoluções CNE/CEB Nº 01/2004 e Nº 01/2005.

No PPC atual de 2021, constam atos normativos mais recentes, como a Resolução Nº 34/2017, que autoriza o funcionamento do curso, a Portaria Nº 1170/2017, que trata do seu funcionamento, e outros marcos legais como as Resoluções CNE/CEB Nº 02 e 06/2012 e 01/2014 (IFMG, 2021), que fundamentam o funcionamento do curso (IFMG, 2021). Notavelmente, a BNCC, um referencial significativo no panorama educacional brasileiro, não é mencionada no referido documento. Essa escolha pode ser interpretada como uma decisão consciente do *Campus Congonhas*, fundamentada na percepção de que as mudanças propostas pela BNCC não se alinham de maneira benéfica ao contexto local. Tais considerações podem envolver uma avaliação crítica das metas educacionais específicas do *campus*, bem como das necessidades e características da comunidade atendida.

A decisão de não adotar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reflete a convicção de que as particularidades do curso e as metas pedagógicas estabelecidas estão mais alinhadas com as normativas já existentes, como as resoluções mencionadas, do que com as propostas mais recentes da BNCC. Isso destaca a autonomia das instituições educacionais para avaliar e adaptar as diretrizes nacionais conforme suas necessidades locais e objetivos específicos. O *Campus Congonhas*, ao não incorporar a BNCC em seu PPC de 2021, sinaliza uma postura crítica em relação às mudanças propostas, indicando a importância de uma abordagem personalizada e contextualizada na construção de práticas educacionais que atendam efetivamente às demandas da sua comunidade educacional

O PPC de 2021 apresenta uma organização em 12 tópicos que abrangem diferentes aspectos do curso de forma sistemática. Os capítulos 1 a 4 são destinados à contextualização do curso, onde são discutidas a importância da oferta dessa modalidade/formação na região, bem como a estrutura e o contexto do *campus*. No capítulo 5, são abordadas as políticas educacionais e institucionais que norteiam o curso, subdivididas em subtópicos para uma apresentação mais aprofundada. O capítulo 6 contém o objetivo geral e específico do curso, oferecendo uma direção clara para as metas educacionais a serem alcançadas. No capítulo 7, é apresentado o perfil do egresso, detalhando as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo do curso, além de delinear a área de atuação dos profissionais

formados. O capítulo 8 aborda a forma de ingresso no curso, descrevendo os critérios e processos de admissão adotados. A estrutura do curso e sua matriz curricular são apresentadas de forma detalhada no capítulo 9, juntamente com suas subdivisões, fornecendo uma visão completa das disciplinas e conteúdos abordados. O capítulo 10 trata do acompanhamento pedagógico, das formas de avaliação e do aproveitamento dos estudantes, delineando as estratégias adotadas para garantir a qualidade do ensino e o progresso dos alunos. Finalizando, os capítulos 11 e 12 são dedicados, respectivamente, às considerações finais, onde são apresentadas as reflexões e conclusões sobre o PPC do curso, e às referências bibliográficas, que fornecem as fontes utilizadas para embasar teoricamente o projeto.

Essa estrutura organizada do PPC reflete a preocupação em abordar de maneira abrangente e detalhada os aspectos fundamentais do curso, desde sua contextualização e objetivos até sua estrutura curricular e avaliação. Tal organização evidencia a intenção de proporcionar uma formação consistente e alinhada com as necessidades do contexto educacional e do mercado de trabalho.

O objetivo do curso técnico de Mecânica, na modalidade integrado, é formar técnicos que respeitem os princípios morais, éticos, sociais, inerentes à profissão, conforme a definição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, além de possibilitar o desenvolvimento de pesquisas que contribuam com a sociedade e as empresas regionais, criando projetos de extensão que melhorem a qualidade de vida dos moradores de Congonhas e região. O técnico em Mecânica formado pelo *Campus* Congonhas receberá também as bases da formação geral necessárias para que ele possa dar continuidade aos seus estudos em outras modalidades de ensino, até mesmo uma graduação.

Conforme esse PPC (2021), o curso tem a intenção de formar Técnicos em Mecânica Geral, sem uma ênfase específica, mas sempre considerando as disciplinas profissionalizantes oferecidas de forma a direcioná-las para as aplicações no setor minero-metalúrgico, em conformidade com as atividades principais da região do Quadrilátero Ferrífero, especialmente na região do Alto Paraopeba. Dessa forma, o curso tem como principal finalidade atender às demandas locais.

A proposta curricular do curso também foi desenvolvida para possibilitar uma flexibilidade de acordo com o arranjo socioeconômico em que o IFMG, *campus* Congonhas, está inserido. O curso prioriza, em suas perspectivas pedagógicas, as áreas de conhecimento, habilidades, atitudes e valores éticos fundamentais à formação profissional, garantindo, por meio de suas disciplinas e atividades obrigatórias, uma formação básica sólida e

multidisciplinar, permitindo conhecimentos de modo integrado, favorecendo as atividades complementares, flexibilizando o currículo para atender os interesses específicos, garantindo os conhecimentos necessários para o exercício da profissão, visando ao comprometimento com o empreendedorismo e o desenvolvimento científico, zelando pelo bem-estar associado à qualidade de vida, sem deixar de respeitar os direitos humanos. Assim, o objetivo do projeto pedagógico do curso em questão é garantir, por meio de sua matriz curricular, da infraestrutura necessária e da equipe de profissionais envolvidos, que o perfil desejado e as competências esperadas sejam alcançados ao final do curso.

Dentre as várias competências esperadas, almeja-se que o egresso seja apto a desenvolver estruturas metálicas, equipamentos, sistemas fluido-mecânicos, sistemas térmicos e sistemas básicos de controle e automação. Ainda, que seja capaz de atuar em todas as etapas do processo, desde a concepção e desenho técnico até o modelamento, execução e implantação da solução proposta. Informa também que, ademais da formação técnica, espera-se que o discente concluinte saiba dialogar com a diversidade cultural, econômica e social do mundo do trabalho, enfrentando novos desafios científicos e tecnológicos de sua área, e, principalmente, comprometidos com metodologias ligadas à sustentabilidade, responsabilidade social e étnicas em total acordo com a sua profissão (PPC, 2021).

Dessa forma, os egressos do curso técnico de Mecânica, de acordo com esse documento (PPC, 2021), serão profissionais capacitados na área de manutenção e reparação de máquinas e equipamentos mecânicos. Eles possuirão conhecimentos em projeto, instalação, operação e controle de processos mecânicos, além de habilidades em soldagem, interpretação de desenhos técnicos, medição e ensaios. Serão capazes de aplicar técnicas de manutenção preventiva e corretiva, garantindo a qualidade dos equipamentos e a eficiência dos processos produtivos.

Conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT (Brasil, 2014), o profissional egresso do curso técnico em Mecânica terá como campos de atuação: fábricas de máquinas, equipamentos e componentes mecânicos; atividades de manutenção de qualquer indústria (aeroespacial, automobilística, metalmecânica em geral, alimentos e bebidas, termoelétricas e siderúrgicas).

#### **4.1.2 Estrutura do Curso**

A duração mínima prevista para a conclusão do curso Técnico em Mecânica na modalidade integrado do IFMG, *campus* Congonhas, de acordo com o PPC (2021), são de três

anos letivos. Cada ano letivo compreende o mínimo de 36 semanas, com pelo menos 200 dias letivos. Quanto à organização curricular e tendo como base o contexto educacional brasileiro, o Ensino Médio Integrado é uma evolução que proporciona às pessoas de uma sociedade discriminatória e exclusiva a chance de desenvolvimento como cidadãos e, ao mesmo tempo, contribui para a construção de uma sociedade justa e inclusiva. Dessa forma, busca-se formar o ser humano de forma omnilateral, capacitando-o a lutar por direitos sociais e individuais.

A matriz curricular, conforme PPC (2021), foi organizada respeitando-se o disposto nas seguintes determinações legais:

- Lei 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico;
- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000);
- Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (BRASIL, 2000);
- Decreto Nº 5.154/2004;
- Resoluções Nº 02 e 06/2012 e 01/2014;
- Diretrizes definidas neste Projeto Pedagógico e no Regimento Acadêmico dos Cursos Técnicos Integrados do IFMG-*Campus* Congonhas (IFMG, 2021).

Na organização curricular, foram citados documentos legais e de orientações pedagógicas como os PCN's e as DCN's. A fundamentação teórica do curso está diluída nas bibliografias e ementas das disciplinas. Nas referências bibliográficas do PPC (2021) foram citadas apenas leis e diretrizes.

**Quadro 6:** Resoluções e Legislações citadas no PPC do curso

<b>Ano</b>	<b>Legislação/resolução</b>	<b>Objetivo</b>
20 de dezembro de 1996	LDBen 9.394/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
23 de julho de 2004	Decreto Nº 5.154/2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
3 de fevereiro de 2005	Resolução Nº 1	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto Nº 5.154/2004.
4 de abril de 2005	Resolução CNE/CEB Nº 2	Modifica a redação do § 3º do artigo 5º da Resolução CNE/CEB Nº 1/2004, até nova manifestação sobre estágio supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação.
20 de setembro de 2012	Resolução Nº 6	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

**Fonte:** IFMG, 2021.

No quadro 6 acima, listamos as resoluções e as legislações que constam no PPC (2021) e foram utilizadas para estabelecer as diretrizes e garantir a qualidade da formação dos estudantes. São consideradas as legislações específicas da área da educação profissional e tecnológica, como as DCNEPTNM.

Dessa forma, observamos que o curso técnico de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, é uma opção de formação profissional que segue as DCNs. Essas diretrizes estabelecem os princípios, fundamentos e procedimentos para a organização curricular, as competências e habilidades a serem desenvolvidas e a carga horária mínima exigida. O *Campus* Congonhas, ao elaborar seu currículo, considera essas diretrizes e assegura a formação integral do aluno, preparando-o para o mercado de trabalho. A base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, a qualificação do corpo docente, a infraestrutura adequada e a realização de estágio supervisionado são elementos-chave que garantem a qualidade e a relevância do curso.

Analisando a matriz curricular em vigência, em termos de carga horária total, podemos observar que, até 2021, a carga horária total do curso era de 3.450 horas, distribuída entre as disciplinas de eixo comum e as do eixo técnico, ambas obrigatórias, e uma disciplina optativa, totalizando 28 disciplinas ao longo dos três anos de duração do curso. A carga horária das disciplinas variava entre 150 e 60 horas. Nessa organização, a carga horária destinada às disciplinas propedêuticas era de 2.220 horas, e a destinada às disciplinas técnicas do curso de Mecânica era de 1.200 horas, conforme a quadro abaixo.

**Quadro 7:** Disciplinas e carga horária do curso de Mecânica

Disciplinas Propedêuticas	CH	Disciplinas Técnicas	CH
<b>1º ano</b>			
Biologia I	60	Desenho Técnico Mecânico	150
Ed. Física I	60	Introdução à Ciência da Computação	60
Filosofia I	60		
Física I	90		
Geografia I	60		
Língua Estrangeira I – Inglês	60		
Língua Portuguesa I	60		
Literatura I	60		
Matemática I	120		
Química I	90		
Sociologia I	60		

<b>Total:</b>	<b>780</b>		<b>210</b>
<b>2º ano</b>			
Biologia II	60	Elementos de Máquinas	60
Ed. Física II	60	Equipamentos e Instalações Industriais	60
Filosofia II	60	Modelamento 3D	120
Física II	90	Processos de Fabricação I	60
História I	60	Propriedades Mecânicas dos Materiais	90
Geografia II	60	Tecnologia dos Materiais	90
Língua Estrangeira II – Inglês	60		
Língua Portuguesa II	60		
Literatura II	60		
Matemática II	90		
Química II	90		
<b>Total:</b>	<b>750</b>		<b>480</b>
<b>3º ano</b>			
Biologia III	60	Automação Industrial	90
Ed. Física III	60	Controle da qualidade	60
Estudos da Atualidade	60	Hidropneumática	60
Física III	90	Manutenção Mecânica	60
História II	60	Motores de Combustão Interna	60
Língua Estrangeira III – Inglês	60	Processos de Fabricação II	60
Língua Portuguesa e Literatura III	90	Usinagem	120
Matemática III	90		
Química III	60		
Sociologia II	60		
<b>Total:</b>	<b>690</b>		<b>510</b>
Carga Horária total das Disciplinas:	2.220		1200

**Fonte:** PPC (2021).

Conforme a tabela acima, verificamos que a matriz curricular em vigência do curso técnico de Mecânica no IFMG, *campus* Congonhas, apresenta uma estrutura planejada, com uma carga horária total de 3.450 horas até 2021. É relevante observar que a Reforma do Ensino Médio não fixou uma carga horária mínima para a formação geral básica ou BNCC, apenas estabeleceu seu limite máximo em 1.800 horas, mesmo para currículos que ultrapassem as 3.000 horas. Em resumo, o currículo do Ensino Médio passa a ser composto pelo esquema BNCC (com um máximo de 1.800 horas) combinado com os Itinerários Formativos (com um mínimo de 1.200 horas).

No que diz respeito às disciplinas obrigatórias, vale destacar que são 28 disciplinas ao longo dos três anos de duração do curso. Essas disciplinas são pensadas de modo a fornecer

aos alunos uma formação completa e abrangente na área da mecânica. O IFMG permite o aproveitamento de disciplinas já cursadas em outras instituições de ensino de mesmo nível, exceto para disciplinas do Ensino Médio regular.

Conforme as orientações metodológicas, os alunos também devem adquirir conhecimentos por meio do incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento de atividades extracurriculares, buscando informações além do conteúdo ensinado em sala de aula, disponíveis em fontes como livros e sites. Os estudantes devem aplicar o que aprendem nas aulas teóricas em atividades práticas, como projetos de pesquisa e extensão, bem como no estágio supervisionado, de forma a estabelecer uma ligação entre teoria e prática. Ainda seguindo as orientações metodológicas, os professores devem ligar o assunto teórico a situações práticas durante a ministração das disciplinas, tanto na área de atuação do Técnico em Mecânica quanto em outras áreas de conhecimento, integrando conhecimentos de diferentes áreas para promover a abrangência e a interação de várias áreas.

O vínculo do curso de Mecânica com a indústria local e regional é realizado por meio de parcerias tecnológicas nas áreas de pesquisa e extensão, bem como por acordos para realização de estágios supervisionados. O conhecimento prático começa nas aulas realizadas nos laboratórios de Mecânica, a partir do segundo ano, onde os alunos terão contato com equipamentos comuns à profissão. No terceiro ano, o estudante tem, pelo menos, 50% de prática em laboratório, o que o prepara para o mercado de trabalho.

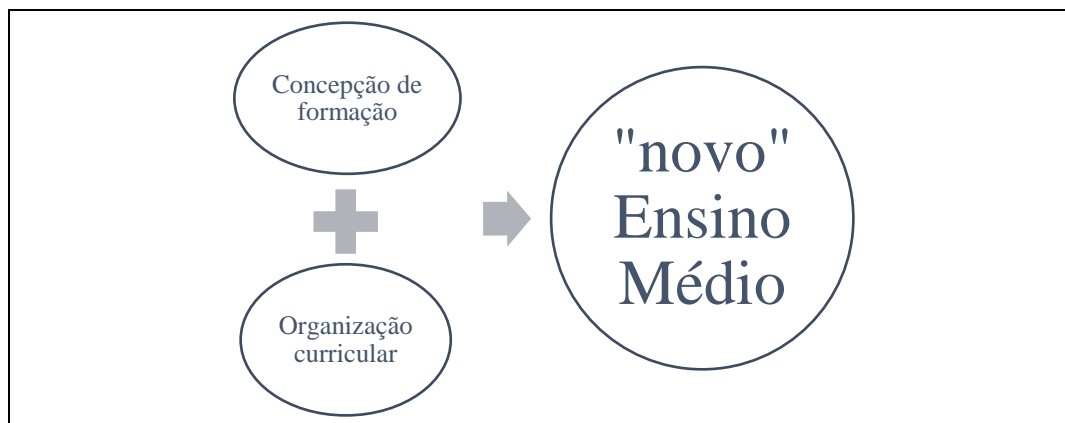
De acordo com a IN 05 de 2020 e a Nota Técnica Conjunta do Ministério do Trabalho (MPT) N° 05/2020, a realização de estágios presenciais para estudantes menores de 18 anos está proibida. Em resposta a essa recomendação, o colegiado decidiu retirar a obrigatoriedade do estágio durante a pandemia e manter da mesma forma no pós-pandemia.

As atividades complementares não são componentes curriculares obrigatórios do curso. Contudo, como envolvem atividades que muito contribuem para a formação pessoal e profissional, ensejando uma aproximação do educando com o mundo do trabalho e a sua inserção na sociedade em geral, tais atividades serão criteriosamente incentivadas, na forma de participação nos diversos programas de iniciação científica, extensão, programas de estágio, concursos diversos, monitorias, etc.

## 4.2 Repercussões do “novo” Ensino Médio no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Mecânica

A implantação do “novo” Ensino Médio, guiado pela BNCC, apresenta novos desafios, especialmente no caso do IFMG. Dentre esses desafios, destacamos a concepção de formação e a organização curricular, conforme se observa na Figura 2, abaixo:

**Figura 2:** "Novo" Ensino Médio



**Fonte:** Construído pela pesquisadora.

Nos próximos tópicos, trataremos de cada um desses aspectos de modo particularizado.

### 4.2.1 Concepção de formação

Em relação à concepção de formação, observamos que a EPT, em particular o curso Técnico Integrado em Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, e o “novo” Ensino Médio se distanciam. A EPT foca uma formação integral e omnilateral. Teóricos como Ramos (2008) e Moura (2013), educadores e estudiosos em educação no Brasil, têm abordado e defendido o trabalho como princípio educativo. Essa abordagem visa a uma formação omnilateral, contrapondo e superando a formação unilateral, característica marcante da sociedade capitalista presente no sistema de ensino e em outros segmentos formativos da sociedade. A temática do trabalho-educação, discutida por Ciavatta (2005), Saviani (2007), traz a defesa por uma Educação Básica que se baseie na articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

A perspectiva mencionada pode ser identificada no PPC de Mecânica, que tem na formação integral e omnilateral na Educação Profissional Técnica (EPT) uma abordagem que visa desenvolver nos estudantes tanto as competências técnicas necessárias para atuação

profissional quanto as habilidades pessoais, sociais e cidadãs essenciais para uma formação completa e plena. No contexto específico do curso de Mecânica integrado ao Ensino Médio, essa formação é vista como uma oportunidade valiosa para preparar os alunos de maneira abrangente, possibilitando que se tornem profissionais altamente qualificados e cidadãos conscientes. Ao integrar a formação técnica com a formação geral no mesmo currículo, o curso de Mecânica proporciona aos estudantes uma visão mais holística e contextualizada do conhecimento. Além de adquirirem habilidades técnicas específicas da área da mecânica, os alunos têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em disciplinas como Matemática, Física, Língua Portuguesa, História e outras, ampliando sua capacidade de compreender o mundo e de se expressar de forma clara e articulada.

Essa abordagem omnilateral também enfatiza o desenvolvimento de competências sociais, como trabalho em equipe, comunicação eficaz, liderança e ética profissional. Os estudantes são encorajados a participar de projetos e atividades práticas que estimulem a resolução de problemas, o pensamento crítico e a criatividade, capacitando-os a enfrentar os desafios do mercado de trabalho de forma mais preparada e adaptável. Além disso, a formação integral no curso de Mecânica integrado ao Ensino Médio promove a consciência da responsabilidade social dos futuros profissionais, incentivando-os a se engajar em ações com impacto positivo em suas comunidades e no meio ambiente (PPC 2021).

A matriz curricular do curso de Mecânica foi organizada de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPNM), e o núcleo diversificado da educação profissional tem como foco garantir o perfil desejado do egresso e desenvolver competências e habilidades desejadas. Para isso, conta com infraestrutura adequada e profissionais qualificados. O curso visa formar profissionais capazes de lidar com a diversidade cultural e econômica do trabalho, enfrentar desafios científicos e tecnológicos, e praticar a sustentabilidade, responsabilidade social e ética, características essenciais da profissão.

A integração do currículo no PPC do curso, conforme estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2014-2018), é percebida através do seu modelo de gestão, que visa assegurar o controle e a padronização da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão, oferecidos pela instituição, considerando a diversidade cultural e a variedade de paradigmas presentes em suas unidades, valorizando a participação do estudante em empresas juniores, em incubadoras de empresas.

Já o “novo” Ensino Médio foca uma concepção que atende a uma perspectiva que está alinhada ao neoliberalismo<sup>6</sup> imposto por organizações internacionais e interesses mercadológicos, e não se preocupa com a formação integral do aluno. Sob a ótica do modelo neoliberal, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 50), a concepção dominante atualmente é de que a produtividade do trabalho e do trabalhador está intrinsecamente ligada à capacidade de produzir de forma mais rápida, com alta qualidade e competência. Exige-se cada vez mais padrões rigorosos para alcançar maior produção a custos reduzidos.

No cenário descrito, a formação de um indivíduo produtivo e emancipado exige uma abordagem educacional necessariamente emancipatória, na qual o currículo possa ampliar a compreensão do mundo pelos jovens estudantes e capacitá-los intelectual e profissionalmente para enfrentar os desafios de obter meios de subsistência, mesmo em um contexto de crescente desemprego, desregulamentação das relações de trabalho e empobrecimento generalizado de amplas parcelas da população (Franco, 2008, p. 54).

#### **4.2.2 Organização curricular**

Na organização curricular do curso Técnico Integrado de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, a duração mínima prevista para a conclusão do curso é de três anos letivos. Cada ano letivo compreende o mínimo de 36 semanas, com pelo menos 200 dias letivos. As aulas são ministradas em módulos de 50 minutos cada, de segunda a sexta-feira, no período de 07h30min às 17h40min. O tempo para integralização mínimo é de 3 anos e o máximo de 6 anos.

Quanto à proposta pedagógica do curso em questão, nota-se que sua estrutura é baseada em núcleos politécnicos, que seguem uma abordagem interdisciplinar e reconhecem a importância da integração de conhecimentos e experiências em uma perspectiva ampla do mundo do trabalho. A instituição busca, por meio dessa integração, estimular o pensamento crítico e promover a capacidade de intervenção em situações concretas do cotidiano de trabalho.

Embora haja certa aproximação nos Itinerários Formativos, a organização curricular apresenta algumas diferenças entre o curso Técnico Integrado em Mecânica do IFMG,

---

<sup>6</sup> O neoliberalismo teve origem nas décadas de 1930 e 1940, em um contexto de crise econômica após a queda da Bolsa de Nova York, em 1929, e durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Ele foi implementado no Brasil no final da década de 1980, durante o governo Collor, e perdurou durante os dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso. Esse período foi marcado por uma crise econômica em meio à globalização, com uma significativa influência do FMI e do Banco Mundial, que estabeleceram as diretrizes das políticas públicas.

*campus* Congonhas, e o “novo” Ensino Médio que precisarão ser revistas, caso o “novo” Ensino Médio seja implantado na rede federal.

O curso estrutura-se por uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, a saber:

- Formação Geral: composta por um conjunto de disciplinas básicas que compõem as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias. Os conhecimentos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania, conforme determina a Resolução CNE/CEB n.º 04/06, foram incluídos na matriz curricular. Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental são tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo.

- Educação Profissional: composta pelas disciplinas específicas da área de Mecânica, que busca proporcionar ao educando a compreensão das relações existentes no mercado de trabalho. As disciplinas relacionadas ao desenho e projeto mecânico têm o propósito de atender os princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

No caso de implantação do “novo” Ensino Médio, será necessário ajustar a matriz curricular para atender à Lei Nº 13.415/2017 e à BNCC do Ensino Médio. Pois, atualmente, a carga horária total da formação geral é de 2.220 horas. Se a instituição optar por oferecer apenas um itinerário formativo, a carga horária da formação técnica em Mecânica de 1.200 horas está de acordo com as exigências do CNCT (2020). No curso de Mecânica atual, apenas a disciplina de Libras é oferecida como optativa. Além disso, o curso se adequará aos requisitos do artigo 26 da Lei 9.394/96, em todos os seus artigos e incisos.

De modo geral, é importante que a organização curricular busque proporcionar aos alunos um ambiente educacional que leve em conta suas experiências, interesses, habilidades e necessidades individuais. O propósito não deve ser apenas transmitir conhecimentos, mas também promover o desenvolvimento de habilidades reflexivas, críticas e relacionais nos alunos. Além disso, as disciplinas relacionadas ao Desenho e Projeto Mecânico são orientadas pelos princípios do desenho universal, garantindo acessibilidade e inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Neste segundo aspecto, a organização curricular adotada no curso Técnico Integrado em Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, busca uma abordagem educacional ampla,

integrada e abrangente, que vai além do ensino simples de conteúdos acadêmicos, pois considera o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e moral, bem como suas experiências, interesses, habilidades e necessidades individuais. É uma formação que abrange tanto o aspecto intelectual quanto o aspecto emocional e ético, buscando formar cidadãos críticos, reflexivos e capazes de se relacionar de maneira construtiva com a sociedade.

A organização curricular do “novo” Ensino Médio diminui a carga horária de várias disciplinas, algumas deixam de ser obrigatórias, o que compromete a formação integral do aluno. As medidas legais que norteiam a organização da Educação Profissional no Brasil estão fundamentadas nas diretrizes curriculares nacionais, como estabelecido no artigo 5º das DCNEPTNM. Essas diretrizes têm como foco principal a promoção das competências profissionais, alinhadas às necessidades e demandas do mercado. Ao estabelecer tais orientações, busca-se fornecer aos estudantes uma formação sólida e atualizada, que os capacite para o exercício qualificado de uma profissão e atenda às exigências do mundo do trabalho. Essa abordagem visa aprimorar a inserção dos estudantes no mercado de trabalho e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Os cursos de Educação Básica Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos culturais (Brasil, 2012).

Dessa maneira, se considerarmos as demandas do mundo do trabalho e da vida em sociedade na construção de uma política educacional para o Ensino Médio, voltamos ao conceito de formação integral na perspectiva da politecnicidade, que, de acordo com Saviani (1989, p. 13), segue “na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”, tendo que, portanto, garantir o domínio das várias técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo.

A diminuição da carga horária de disciplinas como Filosofia, Educação Física, Artes e Sociologia afeta a concepção de formação integral. Essas matérias são fundamentais para o desenvolvimento crítico e emancipatório dos indivíduos, pois abordam questões da realidade e fomentam a luta pela libertação. De acordo com Freire (1968), “para a educação problematizadora, enquanto um fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação”. A priorização de competências em detrimento de uma formação integral compromete a formação crítica e cidadã dos alunos.

A pedagogia das competências (Perrenoud, 1990) foi introduzida na década de 1990, juntamente com a reforma curricular do Ensino Médio, que foi estabelecida pela aprovação da

Lei Nº 9.394/1996 e a implementação do Decreto Nº 2.208/1997. Essas medidas determinaram que a educação profissional de nível técnico poderia ser oferecida de forma simultânea ou sequencial ao Ensino Médio, com uma estrutura curricular própria e independente. Os princípios subjacentes a essa reforma curricular foram incorporados aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) da época, cujo objetivo era resumido no lema “Ensino Médio agora e para a vida”. Nesse contexto, o trabalho e a cidadania foram relegados a contextos periféricos do currículo.

Conforme apontado por Ramos (2011, p. 773), a concepção de formação presente nos PCNEM de 2000 é explícita, ao recomendar a organização dos conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares, por meio de projetos que englobem um conjunto de situações contextualizadas, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências. Ainda, segundo essa autora (Ramos, 2012), é fundamental compreender o significado das disciplinas no processo histórico de construção do conhecimento, abrangendo suas especificidades científicas e escolares, bem como os pressupostos epistemológicos subjacentes à forma predominante de organização curricular. Nesse sentido, é imprescindível e urgente a compreensão da necessidade de superar a abordagem pedagógica baseada em competências, ao mesmo tempo em que se busca redefinir a relação entre conteúdo e método, especialmente no que diz respeito à integração dos conhecimentos considerados gerais e específicos.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, pág. 8).

De acordo com Silva (2018), a noção de competências, implementada como um mecanismo para reformular a estrutura curricular do Ensino Médio e superar as limitações da excessiva disciplinarização e ênfase no acúmulo de informações, revela-se restrita devido à sua natureza pragmática e desprovida de contexto histórico. Ela reproduz, em outros termos, as restrições impostas pelo currículo disciplinar e sequencial, pois não promove a inversão necessária, ou seja, não possibilita a aprendizagem e o exercício da reflexão em profundidade exigidos pela formação cultural.

Explorando a estrutura curricular do Ensino Médio no curso técnico integrado de Mecânica, *campus* Congonhas, percebemos inicialmente que, para implementação do “novo” Ensino Médio, seria necessária uma adaptação na carga horária das disciplinas propedêuticas para se adequar à BNCC. A matriz curricular atual apresenta um total de 2.220 horas,

enquanto a BNCC limita essa carga horária em 1.800 horas, assim, seria necessária uma diminuição de 420 horas. Nesse sentido, a instituição, mais especificamente, a comunidade escolar responsável pelo curso deverá definir quais áreas terão suas respectivas cargas horárias reduzidas para esse ajuste, considerando o impacto que essa reorganização pode ter na carreira dos docentes, na organização do horário de aulas e no calendário escolar. Se a instituição decidir pela oferta de apenas um itinerário formativo, a carga horária de formação técnica em mecânica, com 1.200 horas, está de acordo com as exigências do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de 2020, sem haver necessidade de nenhuma alteração.

Já a organização curricular, em consonância com a BNCC, no que se refere às disciplinas propedêuticas, deve ser reorganizada por área do conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Essa reorganização curricular suscita uma abordagem interdisciplinar que requer um planejamento cuidadoso para definir ementas, conteúdos e dinâmicas educacionais de aprendizagem.

Uma crítica a essa formulação é o enfraquecimento do propósito do Ensino Médio como “Educação Básica”. De acordo com Moura e Lima Filho (2017), um dos pontos principais da Reforma do Ensino Médio é a flexibilização do currículo, que prevê uma parte obrigatória e uma parte diversificada, que poderá ser escolhida pelos estudantes de acordo com suas aptidões e interesses. Os autores destacam que a flexibilização pode levar a uma segmentação do Ensino Médio e a uma redução da formação geral, prejudicando a formação integral dos estudantes. Ramos (2004) afirma que a profissionalização não pode se dar às custas dos conteúdos da Educação Básica.

Não defendemos, com isto, uma formação profissional em detrimento da formação geral, mas uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruturam sua inserção na vida produtiva dignamente (...) indissociabilidade entre educação profissional e Educação Básica. Uma ressalva ainda deve ser feita, qual seja, que mesmo os cursos somente de educação profissional não se sustentam se não se integram os conhecimentos com os fundamentos da Educação Básica (Ramos, 2004, p. 12-13).

Além disso, os professores<sup>7</sup> devem estar atentos às tendências e aos direcionamentos metodológicos e de processos de aprendizagem prescritos no documento normativo, como as

---

<sup>7</sup> As mudanças relativas ao “novo” Ensino Médio podem provocar mudanças nas grades curriculares das universidades e impactar a formação dos professores.

competências gerais e habilidades de cada conteúdo curricular, o uso de metodologias ativas<sup>8</sup> para promover o protagonismo e autonomia dos estudantes. É importante que a aprendizagem seja baseada em solução de problemas e desenvolva a percepção multidisciplinar do aluno e do próprio professor, que deve se dedicar a formações continuadas e reuniões de equipe para alinhar essa organização e buscar proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa.

Ainda na dimensão da organização dos cursos, conforme o “novo” Ensino Médio, está prevista a inserção do desenvolvimento do Projeto de Vida dos alunos. No âmbito do Novo Ensino Médio, tanto no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral como no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a unidade curricular Projeto de Vida assume um papel fundamental. Essa integração decorre das diretrizes estabelecidas pelos normativos que regem a implementação da nova estrutura educacional, tais como a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 14 de dezembro de 2018.

Na esfera legal, a partir da lei 13.415/2017, ocorreu a mudança em diversas normativas educacionais para que a implementação do Novo Ensino Médio fosse possível. Essa implementação provoca uma transformação abrangente na estrutura da educação nesse nível de ensino. Juntamente com a ampliação da carga horária e a introdução dos Itinerários Formativos, uma das mudanças mais significativas ocorre no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), direcionado às escolas públicas, incluindo os Institutos Federais. O livro didático é um recurso didático muito utilizado e, conforme Bittencourt (2010, p. 72),

(...) tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor.

Na busca de maior flexibilidade, a tradicional segmentação por disciplinas é abandonada e os livros passam a ser organizados por áreas do conhecimento. Assim, surge outro impasse a ser superado, pois as disciplinas que vinham separadas foram convertidas em um único volume, com os conteúdos que foram excluídos surgindo de forma resumida e insignificante. Desse modo, as alterações ocorridas na estruturação do livro didático servem como ferramenta de apoio à implantação da BNCC e comprovam suas reais intenções, que se distanciam de promover uma formação integral de qualidade numa perspectiva ampla.

---

<sup>8</sup> As metodologias ativas são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento. (Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias\\_ativas](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias_ativas). Acesso em 17 de julho de 2023).

No próximo capítulo, apresentamos a visão dos docentes participantes sobre o curso integrado de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, e o “novo” Ensino Médio.

## 5. O CURRÍCULO DO CURSO DE MECÂNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO E O “NOVO” ENSINO MÉDIO NA VISÃO DOS DOCENTES PARTICIPANTES

Os docentes são os principais agentes de qualquer mudança no ensino, sendo responsáveis por colocá-las em prática e fazer com que 'as coisas' aconteçam. Nesse sentido, apresentamos, na sequência, a análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas conduzidas com cinco docentes do Ensino Médio integrado ao técnico de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas. Em consonância com os objetivos específicos delineados em nossa pesquisa, as perguntas formuladas tiveram como foco identificar os conhecimentos desses docentes acerca do currículo do curso técnico de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, e sobre o “novo” Ensino Médio, bem como a possibilidade de implementá-lo no curso.

As entrevistas foram categorizadas em três blocos temáticos distintos: 1. Perfil dos docentes participantes da pesquisa; 2. O currículo do curso de Mecânica na visão dos docentes e; 3. Conhecimentos dos docentes sobre o “novo” Ensino Médio.

### 5.1 Bloco 1: Perfil dos docentes participantes da pesquisa

Como mencionado anteriormente na metodologia, os participantes das entrevistas foram o coordenador (e também docente) do curso de Mecânica e mais quatro docentes, divididos entre dois representantes da formação geral e dois da área técnica. Para traçar o perfil desses docentes, fizemos perguntas sobre a formação e tempo de atuação na profissão.

**Quadro 8:** Informações sobre os entrevistados

Participante	Formação Acadêmica	Atuação como docente	Atuação na instituição	Disciplina lecionada
Docente 1 (D1)	Graduação em Engenharia Elétrica e Licenciatura em Matemática. Mestrado em Matemática	24 anos	17 anos	Matemática
Docente 2 (D2)	Graduação em Engenharia Mecânica. Mestrado e Doutorado em Engenharia Mecânica.	18 anos	16 anos	Hidropneumática
Docente 3 (D3)	Graduação em Engenharia de Materiais. Mestrado e Doutorado em Engenharia Metalúrgica.	14 anos	7 anos	Conformação Mecânica e Soldagem
Docente 4 (D4)	Graduação e Licenciatura em Ciências Biológicas. Mestrado e Doutorado em Biologia Celular e Estrutural.	8 anos	7 anos	Biologia

Docente 5 - (D5)	Graduação em Engenharia Mecânica. Mestrado em Tecnologias para o Desenvolvimento Social. Concluindo o Doutorado em Engenharia de Materiais	30 anos	10 anos	Manutenção Mecânica
------------------	--	---------	---------	---------------------

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Embora o docente 5 tenha mais tempo de atuação na profissão, os docentes 1 e 2 são os mais antigos do IFMG, *campus* Congonhas (o D1 está no *campus* desde a fundação). Na atuação como docente, entre o mais antigo e o mais recente, a diferença é de 22 anos, mas, na atuação no IFMG, *campus* Congonhas, a diferença é só de três anos. Três docentes são doutores, um está concluindo o Doutorado e um é Mestre.

## 5.2 Bloco 2: O currículo do curso de Mecânica na visão dos docentes

Neste bloco foram agrupadas quatro questões: 1. Como é elaborado o currículo para o curso técnico de Mecânica no IFMG, *Campus* Congonhas; 2. Você participou do processo de elaboração do PPC do curso? Fale-me sobre isso; 3. Conte-me sobre o processo de escolha da ementa da disciplina que você leciona e; 4. Como são selecionados os materiais didáticos para serem trabalhados em suas aulas? Há indicação de bibliografias? Tais perguntas são importantes, pois destacam a contribuição dos docentes na estruturação do curso. Além disso, exploramos a abordagem adotada na seleção de materiais didáticos, considerando inclusive a prescrição de bibliografias indicadas.

O primeiro currículo do curso de Mecânica integrado ao Ensino Médio do IFMG, *campus* Congonhas, de acordo com D2, foi criado a partir do currículo do curso subsequente e, na época,

Ele foi feito sem nenhuma pessoa da formação de Mecânica, no *campus* não tinha ninguém da área de Mecânica quando foi feito esse primeiro currículo. É, e era um currículo muito pulverizado, era muita disciplina, com pouca carga horária em cada uma. (...) a gente mexeu bem na matriz desse curso do subsequente. E o integrado é meio que um espelho do subsequente, só que em vez da gente ter disciplina semestral, que tem no subsequente, a gente a diluiu em um ano no integrado (D2).

O docente D1 relatou que cada coordenador ficou responsável por sua área e o currículo do CEFET-MG foi utilizado como base. Quanto a área dele, disse:

Fui atrás dos professores para saber o que que eles gostariam que eu explicasse no subsequente, né? Para ter uma base de Matemática, para usar na parte técnica. Então eu que fui atrás. E do médio, como eu sou professor de Matemática do Ensino médio, o pensamento era: ele já sabe o que tem que ser ensinado. Tipo assim, olha,

ele já tem um domínio da Matemática, já sabe o que tem que ser ensinado e já tinha o livro didático (D1).

Os docentes D3, D4 e D5 ainda não atuavam no *Campus Congonhas*, quando o primeiro currículo foi criado. D2 explica que, no início, a preocupação era com a construção da matriz curricular e ementas das disciplinas e que o curso funcionou muito tempo sem PPC<sup>9</sup>. Segundo ele, o curso de Mecânica integrado ao Ensino Médio já tinha mais de cinco anos de funcionamento quando o PPC (2013) foi aprovado.

Em relação à elaboração do PPC atual (2021), três professores participaram de parte do processo. D2 se dedicou à elaboração da grade curricular e ementas das disciplinas da área técnica. D3 participou só de atualizações posteriores mais simples como mudanças de nomes de docentes, ajustes de carga horária. D5 também afirmou que participou só de atualizações e explicou como elas são feitas:

Sempre que a gente vai estruturar, reestruturar ou fazer qualquer adequação no PPC, a gente se reúne e coleta as informações mais gerais e quais são as demandas de todos. E aí a gente vai conversando com um por um, em relação a questões específicas. Acaba que no corre-corre, a gente não tem muito tempo pra ficar fazendo reuniões gerais, então é muito na base de troca de e-mail, de colocar uma versão editável na base de dados do departamento e todo mundo vai editando com as suas correções e ao final a gente faz uma reunião pra fechar, pra ver se tudo o que foi colocado foi considerado ou não e a gente faz uma votação e encerra. Então é bem participativo dentro dos nossos limites (D5).

D4 não participou, pois, quando chegou ao *campus*, o PPC já estava pronto, contudo, explica que as “discussões sobre o currículo estão fortemente vinculadas ao colegiado, [que] percebe uma participação mais expressiva da área de Mecânica” (D4). Sobre a ementa de sua disciplina, comenta que

Ela não foi escolhida apenas por ser da Mecânica, mas uma ementa de acordo com o que o aluno precisa ter as noções e conhecimento no final do primeiro e do terceiro ano. Por exemplo, a gente segue bastante o que as outras escolas também seguem, né? E o que os livros didáticos trazem para aquele ano, que são as recomendações do MEC. E aí, esse currículo, ele é comum a outras escolas, assim como no terceiro ano (D4).

Na primeira matriz curricular do curso de Mecânica do IFMG, *campus Congonhas*, P1(docente de Matemática) e P2 (docente da área técnica) participaram da escolha das ementas das disciplinas que lecionam. Para P1, “a Matemática já é antiga... os livros vêm já bem divididos..., mas com reduções de carga horária, [precisa] seleciona [r] o conteúdo”. Ou seja, quando possível, segue a divisão dos conteúdos por ano proposta pelo livro didático. Quando é preciso reduzir ou excluir, discutem na área e decidem coletivamente. P2 colaborou

---

<sup>9</sup> O primeiro PPC do curso de Mecânica do IFMG, *campus Congonhas*, foi aprovado em 2013.

com as ementas das disciplinas que lecionava/leciona. De acordo com ele, normalmente, os docentes lecionam as mesmas disciplinas. Contou também que leciona uma disciplina desde 2007, nos três cursos de Mecânica (Integrado, Subsequente e Engenharia), e que adapta as ementas.

D3 destacou que só fez complementação de bibliografias, pois as ementas estavam prontas, e D4 ressaltou que a escolha da ementa é baseada na legislação que o MEC envia, segue as instruções sobre o que o aluno deve conhecer, quais habilidades deve desenvolver. Já D5 disse que participou de alterações a partir das ementas da primeira grade curricular. Às vezes, foram pequenas alterações, mas, em 2018, fizeram grandes mudanças como repasse de conteúdo de uma disciplina para outra, junção de disciplinas.

Questionados sobre como são selecionados os materiais didáticos para serem trabalhados em suas aulas, os docentes da formação geral (D1 e D4) falaram do livro didático. O livro didático é o material principal que D1 utiliza. Ele resalta: “Eu gosto muito de livro. Faço listas separadas, faço. Mas a base principal para mim é o livro didático” (D1). D4 também usa o livro didático, porém como apoio.

Eu utilizo o livro didático, os meus slides e os meus slides são baseados em livros diversos. Eu uso três bibliografias para fazer cada aula. É para ilustrar, para conseguir ter exercícios, para conseguir ter exemplos diferentes, eu deixo os slides como se fossem mini apostilas. Além do livro também existem vídeos, porque alguns conceitos na Biologia são muito abstratos. Então a gente precisa colocar metodologias ativas, colocar vídeos para que eles [os alunos] possam ter uma noção menos abstrata, uma ilustração melhor. E eu também utilizo as listas de exercício que eu mesmo programo, que está além do livro... O livro didático é como se fosse 25% (D4).

Para as disciplinas da área técnica, os materiais são adaptados pelos docentes, pois ainda não existem livros didáticos que contemplem os conteúdos que compõem essas disciplinas. D2 cria apostilas com materiais didáticos de empresas. D3 usa a referência principal do PPC e complementa com outros materiais. Sobre a dificuldade de material para o curso técnico, D5 explica:

Na ementa, a gente tem referências biográficas, mas pensando em termos de curso técnico é muito complexo, porque a gente tem pouca coisa disponível, bem escrita, direcionada para o técnico. Então a gente tem que adaptar muito material do superior para o técnico. Então acaba que cada professor, de certa forma, faz meio que uma apostila do que vai trabalhar e trabalha com as suas transparências [slides], com as suas notas de aula. Não tem, por exemplo, um livro texto que a gente possa usar para as disciplinas do técnico (D5).

Diante das respostas dos docentes, podemos inferir que todos eles acabam contribuindo com a construção/atualização/reformulação das ementas das disciplinas que

lecionam ao longo do tempo. Consideramos essa participação fundamental, pois são eles que vão desenvolver os conteúdos com os alunos.

### **5.3 Bloco 3: Conhecimentos dos docentes sobre o “novo” Ensino Médio**

Agrupamos, neste bloco, seis perguntas que versaram sobre o processo de escolha de livros (PNLD 2021), organização dos livros por área do conhecimento, conhecimentos sobre o “novo” Ensino Médio, impactos na prática docente, em caso de implementação, participação em formação e promoção de formação integral dos alunos.

O processo de escolha do PNLD é destinado às disciplinas da formação geral, e D1 disse que sua área não fez escolha no PNLD de 2021: “ninguém quis escolher, não quis mexer com isso não, porque se escolhêssemos, seria obrigado a trabalhar. O livro iria chegar e teríamos que usar. Livros diferentes, assuntos diferentes, né” (Docente 1). Em outra direção, D4 revelou uma postura cautelosa e estratégica, ao responder à pergunta sobre como ocorreu a seleção desses materiais e de que forma essa escolha foi conduzida. A docente explicou que tal decisão foi motivada pelo entendimento de que a não escolha de um material didático específico poderia resultar futuramente em uma penalidade para os alunos, que poderiam ficar sem esse material, uma vez que ainda não se sabe ao certo como o MEC se posicionará em relação às instituições que decidissem pela não escolha do livro didático.

Na nossa área, a gente escolheu para a gente não ficar sem [...] A gente viu cinco grupos de autores diferentes, e nós escolhemos um. Um, por quê? Porque nós ficamos com medo de como seria implantado. Como que o MEC faria essa implantação e a gente ficaria sem esse material. E aí a gente penalizaria o nosso estudante, porque a gente lá atrás decidiu não escolher um livro, então nós escolhemos. Mas não dá para ser trabalhado o ano inteiro (D4).

A contradição apresentada pelas duas áreas básicas (Matemática e Biologia), no processo de escolha do livro didático, a nosso ver, já sinaliza uma resistência à implantação do “novo” Ensino Médio. O docente D1 (Matemática) nos informa que enfrentará muitos desafios para adaptar suas aulas ao novo formato dos livros. Ele usa o livro didático como base/material principal, e não gostou dos livros do PNLD de 2021: “não gostei. Prefiro os livros antigos, três volumes eram melhores do que esse..., esse novo ensino médio tem aquelas habilidades novas”. Ele não fez a escolha e, caso o “novo” Ensino Médio seja implantado, acreditamos que usará o livro só se for exigido pela escola.

A organização dos livros por áreas do conhecimento também não foi bem vista por D1 e D4. De acordo com eles, a proposta inicial parecia promissora, mas, na prática, não observaram a implementação das ideias. Ou seja, na esteira da proposta de reorganização dos

livros didáticos por áreas do conhecimento, esses professores salientam a importância de concretizar as ideias discutidas. A implementação do novo formato do Ensino Médio envolve alterações substanciais no método de ensino e na abordagem dos conteúdos. Dessa forma, buscar efetivar não apenas a reorganização física dos materiais, mas também a incorporação prática das propostas previamente debatidas. Além disso, observaram uma desorganização considerável nos conteúdos e distanciamento do padrão delineado nas ementas das disciplinas.

D1 afirmou que não gostou do novo formato dos livros, e D4 manifestou suas preocupações em relação à abordagem dos conteúdos e dúvidas quanto à sua efetiva implementação na prática.

(...) na prática, o que eu senti desse material didático, é que ele pegou uma parte de um livro de Biologia, uma parte de um livro de Física e uma parte de um livro de Química e colocou no mesmo capítulo e o que fazia o link eram alguns textos. Eu fiquei um pouco decepcionada! Eu senti que vai ser desafiador trabalhar com os conteúdos dessa maneira e eu não sei se a gente vai conseguir simplesmente contemplar essa integração usando o livro didático. Eu esperava mais, eu acho que tinha que ter sido mais integrador e as pessoas deveriam ter tido mais tempo para fazer esse material, para ir mais profundo e consultar diferentes biólogos. Eu estou falando da Ciências da Natureza, né, que é a minha área. Mas consultar mais profissionais dentro daquela área para ver mais formas de integração, existem coisas que não fazem sentido (D4).

Os docentes D2, D3 e D5 já ouviram falar sobre o PNLD, mas não possuem uma opinião formada sobre os livros didáticos, principalmente por estarem vinculados à área técnica. D5 explicou: “Eu sei que tem um Programa Nacional do Livro Didático, né? E aí eles fazem a escolha dos livros. Me parece que funciona bem, mas é só de ouvir falar. Nunca acompanhei diretamente”.

Nas últimas perguntas (10 a 13), indagamos os docentes sobre seu conhecimento acerca do “novo” Ensino Médio, e em que medida a implementação desse modelo influenciaria suas práticas docentes e a vida dos estudantes. Durante o processo de análise das entrevistas, buscamos identificar a compreensão dos docentes em relação à Reforma do Ensino Médio, e o ponto central foi obter as opiniões deles, especialmente, considerando a atuação na área de Educação Profissional e Tecnológica. As mudanças teriam impactos em suas práticas pedagógicas no IFMG, *campus* Congonhas? Consideramos que as perspectivas deles são relevantes para a implementação e adaptação das mudanças.

Quatro dos cinco docentes (D1, D2, D3 e D5) revelaram ter pouco conhecimento sobre a proposta do “novo” Ensino Médio<sup>10</sup>. D1 disse que sabe apenas (e por alto) de algumas mudanças, e D5, só o que ouviu da imprensa. D2 e D3 falaram mais, porém sem focar a proposta.

Eu não sei em que ponto que anda. Porque eu li a primeira versão. Já modificaram, já foi, já voltou, já aumentou carga horária, já foi para 2400 a propedêutica, depois já voltou para 2100. Então a coisa está meio confusa. Eu não sei nem se o governo sabe exatamente o que é o Novo Ensino Médio porque a coisa está indo e voltando, então eu não sei... Sei de algumas coisas que estão fazendo, algumas coisas que até estranhas. A proposta era interessante. O problema é você conseguir cumprir a proposta (D2).

Um, é isso é muito difícil porque hora vai implementar um novo ensino médio hora não vai. Aí fica essa bagunça. O que que a gente faz... segue o antigo, a gente tenta fazer uma coisa nova, procura saber, mas enquanto não decidir como vai ser, se vai existir essa reforma ou não, se ela vai ser aplicada ou não. Eu não aprofundi justamente por estar muito incerto, aprofundar de uma coisa que pode vir a não ser concretizado. Eu iria perder meu tempo (D3).

Já a docente D4 reconheceu ter pouca informação, mas afirmou que tem acompanhado algumas discussões sobre o assunto e demonstrou sua preocupação quanto à oferta dos Itinerários Formativos, por causa da precariedade de algumas escolas públicas.

O Novo Ensino Médio, ele veio para proporcionar competências e habilidades nas áreas e o aluno poder escolher aquele itinerário formativo dele. Então, são vários Itinerários Formativos. Aparentemente é menos aulas expositiva e mais conteúdo prático. Conteúdo de projeto, tem até uma disciplina que é o projeto. Não sei se é uma disciplina, mas tem um projeto de vida. Tem, e esses itinerários eles visam desenvolver habilidades nos alunos, né? Eu até vi uma palestra no YouTube. Eu tenho uma preocupação, porque pelo que eu entendi do Novo Ensino Médio, a gente não precisa ofertar nas escolas todos os itinerários. E tem escola que tem muita precariedade de infraestrutura, então, na verdade, o aluno não tem uma opção. Ele vai fazer o que está sendo oferecido ali, onde há vaga (D4).

Para D4, o Ensino Médio deve ser uma fase de experimentação e não de profissionalização e, apesar da proposta do Novo Ensino Médio ser boa, pela realidade da Educação Brasileira, a nova proposta pode ser um retrocesso.

Aí eu acho que o Ensino Médio é uma fase de experimentação e não de profissionalização. Então, o Novo Ensino Médio, até onde eu entendi os Itinerários Formativos, iam manter os meninos mais tempo, no ensino médio. Eles chamam de

---

<sup>10</sup> O *Campus* Congonhas, reconhecendo a importância de capacitar seu corpo docente diante das transformações do “novo” Ensino Médio, implementou uma iniciativa de formação por meio de um minicurso. O minicurso, sob o título “A BNCC – da Legalidade à Prática/Novos Rumos para o Ensino Médio”, foi ministrado pelos membros do Projeto de Ensino “BNCC – da Legalidade à Práxis”, e coordenado pelo Setor Pedagógico. O objetivo principal dessa capacitação foi promover uma reflexão aprofundada sobre a proposta do Novo Ensino Médio e a implementação da BNCC nas escolas, e foi destinada a estudantes de licenciatura, professores e especialistas da Educação. Na sequência, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) formado com a participação ativa de nove professores e duas pedagogas. Foram realizados quatro encontros que proporcionaram um espaço significativo para discussões sobre as adaptações necessárias para a implementação efetiva da BNCC no contexto do “novo” Ensino Médio.

integral, né? Que é de manhã e à tarde. Ocupar mais tempo do aluno e para aumentar essa carga horária ia aumentar em experiências e não só em aulas expositivas. A ideia é muito bacana, mas a precariedade da Educação e da realidade brasileira não faz, na prática, isso ser bom. Na verdade, poderia significar um retrocesso muito grande (D4).

De maneira geral, os docentes reconhecem que não possuem informações detalhadas sobre o “novo” Ensino Médio e justificam que não têm interesse pelo assunto devido à falta de definição do governo. A nosso ver, a falta de interesse também pode estar relacionada ao fato de eles serem docentes nos Institutos Federais (IFs), que já oferecem, de certa forma, o 5º itinerário (a profissionalização), e à incerteza da implementação dessa proposta<sup>11</sup> na rede.

A implementação do “novo” Ensino Médio no IFMG, *campus* Congonhas, na visão dos docentes da área técnica (D2, D3 e D5), não impactaria nem traria mudança significativa no curso técnico Integrado de Mecânica. Acreditamos que isso se deve ao fato de os Institutos Federais já oferecerem o itinerário profissional.

Eu acho que não teria diferença nem na ementa nem questão de carga horária já que metade na minha disciplina é prática, e a outra metade ser teórica (D2).

Eu acho que, a princípio, não. O nosso intuito continua sendo formar um profissional que daqui alguns anos, após a formação superior ou aqueles que imediatamente após o curso técnico, quiserem entrar para a indústria, consigam atuar como técnicos em Mecânica. Eu acho que não alteraria grande coisa, não (D5).

O posicionamento dos docentes D1 e D4 reflete preocupações diante da introdução da nova lei no cenário educacional, levantando indagações essenciais sobre a eficácia e os impactos positivos dessa medida. Embora eles vejam a proposta com o objetivo de ampliar as opções de escolha para os alunos, oferecendo Itinerários Formativos diversificados, surgem apreensões quanto à viabilidade prática e à capacidade real dessas mudanças atenderem às necessidades educacionais dos estudantes.

Corroborando a preocupação desses docentes, Dutra (2022) assinala que os entendimentos sobre as opções de escolhas por itinerários, contidas na organização curricular desse Novo Ensino Médio, são extremamente limitadas, desconexas e solitárias, o que pode resultar em um engessamento da possibilidade de superação entre as fronteiras do

---

<sup>11</sup> O IFMG e os Institutos Federais, de maneira geral, buscam resistir à implementação dessa nova proposta nos cursos técnicos integrados. Alguns eventos vêm sendo realizados como palestras, seminários, discussões sobre as mudanças e possíveis prejuízos para a formação integral do aluno. Como exemplos, citamos: I Ciclo de Formação sobre Currículo dos Cursos Técnicos Integrados (evento online organizado pelo Pró-reitoria de Ensino do IFMG em 2021); Educação Profissional e Tecnológica em Debate: Desafios diante do Novo Ensino Médio e do PNLD (evento online realizado pelo Instituto Federal de Sergipe (IFS) em 2021); III Seminário de Fortalecimento e Defesa do Ensino Médio Integrado (evento realizado pelo IFSul).

conhecimento. Isso, por sua vez, pode acarretar uma formação fragmentada para os optantes pela formação profissional, trazendo prejuízos, por exemplo, ao acesso ao Ensino Superior.

Os docentes D1 e D4 reconhecem que haveria, de fato, mudanças em suas práticas pedagógicas, implicando uma readequação aos novos paradigmas propostos pela Reforma do Ensino Médio.

(...) impactaria uma nova forma é, eu teria que reorganizar todas as minhas aulas, todos os meus planos de aula, tudo teria que ser refeito. Teria que refazer do zero, mas teria que fazer uma íntima conversa com a Química e com a Física. Sabe, trabalhar mais junto. O impacto seria a união dessas áreas. E no começo seria extremamente cansativo. Mas, eu não sei se a gente fizesse direitinho, talvez seria mais eficaz (D4).

Esses resultados são consoantes com as conclusões de Dutra (2022), que afirma que a Reforma do Ensino Médio pode trazer mudanças para a prática pedagógica na EPT, com a possibilidade de ocorrerem tanto efeitos positivos quanto negativos. Entre os pontos positivos, destaca-se a flexibilização curricular, permitindo aos alunos escolherem Itinerários Formativos alinhados aos seus interesses e aptidões. Essa abordagem visa proporcionar uma Educação mais personalizada e alinhada às demandas do mercado de trabalho. Além disso, a ênfase na formação técnica e profissional pode preparar os estudantes de maneira mais eficaz para os desafios do mundo contemporâneo. No entanto, é importante considerar os desafios associados a essa Reforma. A dicotomia entre a formação básica e técnica pode fragmentar a experiência educacional e diminuir a visão holística da formação e a implementação desigual nas diferentes regiões do país pode acentuar as disparidades educacionais (Dutra, 2022).

Na perspectiva de Both (2019), a influência direta na organização dos currículos dos Institutos Federais (IF) não se mostra clara à primeira vista. No entanto, uma análise mais aprofundada dos documentos que embasam a proposta revela que ela visa desestruturar a concepção integral de formação reinstaurando a dicotomia entre a formação básica e a formação técnica (Both, 2019).

Entre os participantes, há docentes que acreditam que sua prática pedagógica não sofrerá nenhum impacto. Essa diversidade de perspectivas destaca a complexidade e a variedade de respostas dos profissionais da Educação diante das mudanças propostas na Reforma.

Todos os docentes compartilham a opinião de que, apesar de algumas alterações nos objetivos do curso de Mecânica no *campus* Congonhas, sua essência permanece inalterada. O compromisso persiste na formação de profissionais capazes de integrar-se à indústria, ao longo dos anos subsequentes, desempenhando com eficiência as funções técnicas relacionadas

à mecânica, além de proporcionar uma formação onmilateral.

Em relação à formação continuada oferecida pelo IFMG, *campus* Congonhas, os cinco docentes participaram e, durante esse evento, foram informados também da criação do GT destinado às discussões sobre as possíveis adaptações do IFMG, *campus* Congonhas, ao “novo” Ensino Médio. Como dissemos anteriormente, houve a iniciativa e os docentes reforçaram que o GT não progrediu de maneira efetiva, e lamentaram a falta de avanço nas discussões e ações. Eles receberam apenas o retorno relacionado às atividades do grupo.

Dois docentes (D2 e D4) buscaram outras formas para ampliar seus conhecimentos. D2, em leituras independentes, acessou informações sobre as adaptações decorrentes da nova lei do Ensino Médio.

Minha prática usual envolve realizar leituras independentes em minha área, especificamente sobre leis aplicadas à minha carreira e profissão. Essa abordagem impacta diretamente o exercício da minha profissão, pois me mantém atualizado com as leis pertinentes. Costumo acompanhar essas mudanças principalmente por meio de leituras independentes (D2).

D4 disse que uma maneira de aprofundar seus conhecimentos foi assistir a palestras promovidas pela UFMG e USP, disponíveis no YouTube. Contudo, afirma que seus conhecimentos ainda são limitados para abordar um tema tão relevante quanto o “novo” Ensino Médio. Esse reconhecimento destaca, por um lado, a complexidade do assunto, e, por outro, a importância de um aprendizado contínuo e aprofundado para lidar com as questões educacionais.

Os docentes D1, D3 e D5 foram enfáticos, ao afirmar que não tiveram nenhuma informação adicional além daquela fornecida pelo *campus*. Essa constatação evidencia uma lacuna na disseminação dos conhecimentos relativos ao “novo” Ensino Médio, sugerindo uma necessidade urgente de estratégias mais abrangentes de comunicação e capacitação. A falta de informações adicionais, conforme destacada pelos docentes, ressalta a importância de implementar medidas que promovam uma divulgação mais eficaz e aberta sobre as nuances e implicações da legislação educacional em questão.

Para ser sincero, meu conhecimento sobre o Novo Ensino Médio é limitado ao que ouvi pela imprensa. Tenho ciência da existência de polêmicas e da implementação das trilhas, mas desconheço os detalhes específicos da proposta e como ela funcionaria na prática [...] (D5).

Como já discutido na análise documental, capítulo 2, a implementação do “novo” Ensino Médio no curso Integrado de Mecânica no IFMG, *campus* Congonhas, trará mudanças, principalmente, na concepção de formação e organização curricular do curso,

podendo comprometer a formação integral oferecida aos alunos. Quando perguntamos aos docentes participantes se o “novo” Ensino Médio proporcionará uma formação integrada aos discentes do curso de Mecânica, (D1 e D4) responderam que os alunos já têm uma formação integrada. D1 falou que os alunos surpreendem depois de formados, “porque ficam muito bons, eles se tornam ótimos profissionais... o crescimento que eles têm é muito grande, enquanto cidadãos e profissionais”. D4 ressalta a formação técnica, pois o *Campus Congonhas* tem laboratórios muito bons e há uma integração boa entre a teoria e a prática, contudo admite que a integração entre a formação geral e a formação técnica precisa melhorar.

Dois docentes (D2 e D3) disseram que o “novo” Ensino Médio não proporcionará uma formação integrada aos alunos. Para D2, não existe no *campus* “conversa de criar uma base comum, continua sendo cada disciplina, uma disciplina e cada disciplina tem que ser obrigatória”. D3 acha que a formação técnica será prejudicada.

De acordo com D5, a Educação integrada oferecida pelo *Campus Congonhas* é “pesada” para os alunos, e o “novo” Ensino Médio pode equilibrar.

Eu acho que pode ajudar, é que se dentro de cada um dos itinerários o aluno tiver a chance de fazer algumas escolhas e equilibrar um pouco melhor a questão de carga horária em números de disciplinas, pode ser que ajude. É, eu acho que hoje a forma como a gente oferece Educação integral é muito pesada para os alunos. Ao final dos três anos, eles saem com o diploma de técnico. Eles saem com uma boa preparação propedêutica, mas eles saem massacrados. Então, se eles puderem, por exemplo, escolher - não vou ter uma carga horária maior de Matemática e Português. Vou ter outra área que me interessa e dentro da parte técnica eu quero focar mais. Por exemplo, na parte de Manutenção Mecânica e não de Projeto, sempre tiver liberdade desse tipo, de fazer essas escolhas, aí eu acho que ajuda (D5).

As falas dos docentes não deixam claro o entendimento deles sobre formação integrada, resultados que evidenciam uma lacuna expressiva nesse aspecto. Eles apresentam uma compreensão limitada, uma familiaridade reduzida, tanto teórica quanto prática, com os princípios e estratégias subjacentes à formação integrada.

No contexto do “novo” Ensino Médio, a discussão acerca da efetividade na promoção da formação integral do aluno emerge como uma temática central, suscitando uma variedade de perspectivas. A proposta de introdução de Itinerários Formativos é apresentada como uma estratégia inovadora, destinada a oferecer escolhas mais alinhadas aos interesses e habilidades individuais, propiciando uma abordagem mais personalizada ao percurso educacional. No entanto, essa abordagem não está isenta de críticas. Segmentar o currículo em itinerários pode, na prática, limitar as opções disponíveis e não garantir uma abrangência que contemple todas as dimensões do conhecimento. Surge a inquietação de que esse enfoque, ao priorizar a

especialização precoce, possa resultar em lacunas na formação, deixando de abordar aspectos cruciais para o desenvolvimento integral do aluno. Sob essa ótica, há o entendimento de que esse novo formato dificilmente atenderá, de maneira holística, às necessidades de uma formação integral. Esse debate destaca a complexidade e a importância de uma implementação cuidadosa, bem como a necessidade de avaliações contínuas para assegurar a qualidade e abrangência desejadas no cenário educacional.

As opiniões dos docentes participantes de nossa pesquisa são bem diferentes e, caso seja implantado o “novo” Ensino Médio no curso Integrado de Mecânica no IFMG, *campus* Congonhas, demandará muito estudo, trabalho coletivo de toda a comunidade escolar. Em suas declarações, eles manifestaram críticas em relação à carência de discussões promovidas pelo *Campus*. Essa lacuna não apenas evidencia a ausência de coesão institucional, mas também aponta para a possibilidade de uma implementação descoordenada do “novo” Ensino Médio (caso aconteça). O diálogo e a coordenação institucional são fundamentais na promoção de iniciativas que fomentem abordagens mais integradas e participativas, na implementação de quaisquer mudanças no ensino.

As informações fornecidas pelo IFMG, *campus* Congonhas, pouco influenciaram na compreensão do “novo” Ensino Médio pelos docentes participantes. O pouco (ou nenhum) conhecimento sobre as legislações e normas que regem a proposta demonstrado por eles reforça as conclusões de Both (2019), que apontou, em seu estudo, a necessidade de realizar pesquisas voltadas a investigar as percepções dos Institutos Federais em relação à Reforma do Ensino Médio. Como constatado aqui, observou-se uma grande deficiência de conhecimento, deixando evidente a importância de estudos mais aprofundados e direcionados a compreender as lacunas existentes no entendimento dos docentes e como trabalhá-las.

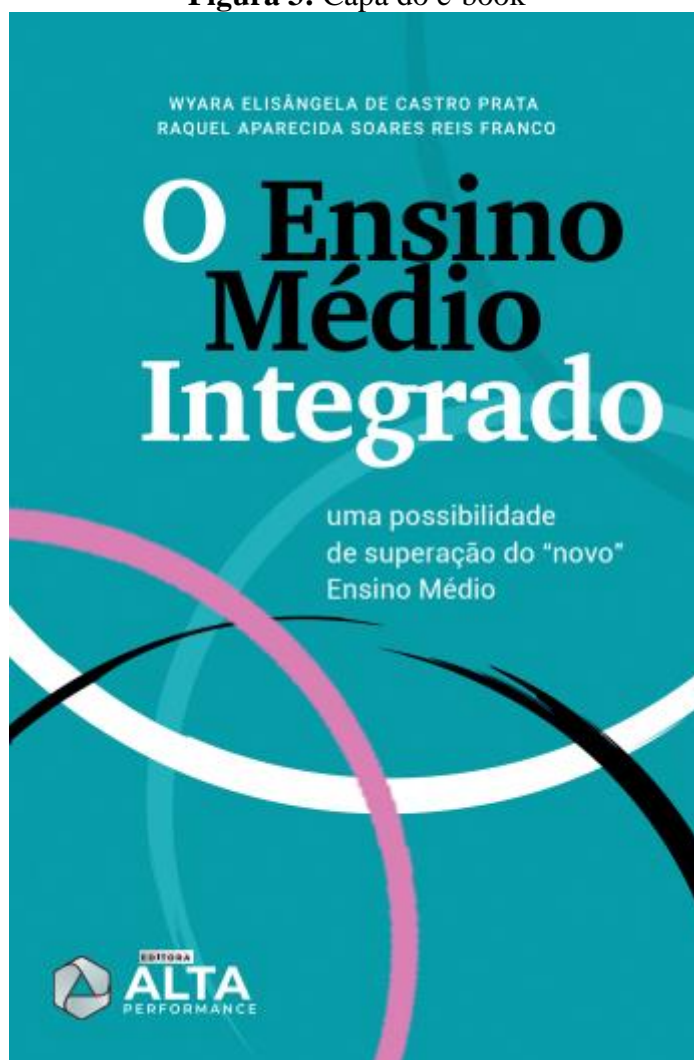
Destacamos que, antes da implementação (caso aconteça), é urgente a realização de ações formativas, junto à comunidade escolar, que abordem não só a Lei Nº 13.415/17, como também como implementá-la, que mudanças serão necessárias, quais serão os impactos, como acompanhar e avaliar o processo, buscando equilibrar os possíveis benefícios e mitigar os desafios apresentados por essa reforma educacional. Essas ações poderiam incluir a promoção de debates construtivos e criação de um espaço aberto para discussões entre os envolvidos.

## 6. PRODUTO EDUCACIONAL

A partir dos resultados da pesquisa, elaboramos um livro digital como Produto Educacional denominado **O Ensino médio Integrado: uma possibilidade de superação do “novo” Ensino Médio**. Esse livro objetiva traçar um paralelo entre o Ensino Médio Integrado e o “novo” Ensino Médio (NEM). Ademais, buscamos apresentar o Ensino Médio Integrado como uma opção ao cenário educacional brasileiro, visto que suas bases conceituais se fundam numa formação omnilateral.

A escolha do e-book como suporte textual se deu em função de ele ser lido em dispositivos eletrônicos, como computadores, *smartphones*, *tablets*, *e-readers* etc. Além disso, é mais acessível do que seus equivalentes impressos, devido aos recursos adicionais, como links, notas e destaques. A seguir, apresentamos a capa do e-book:

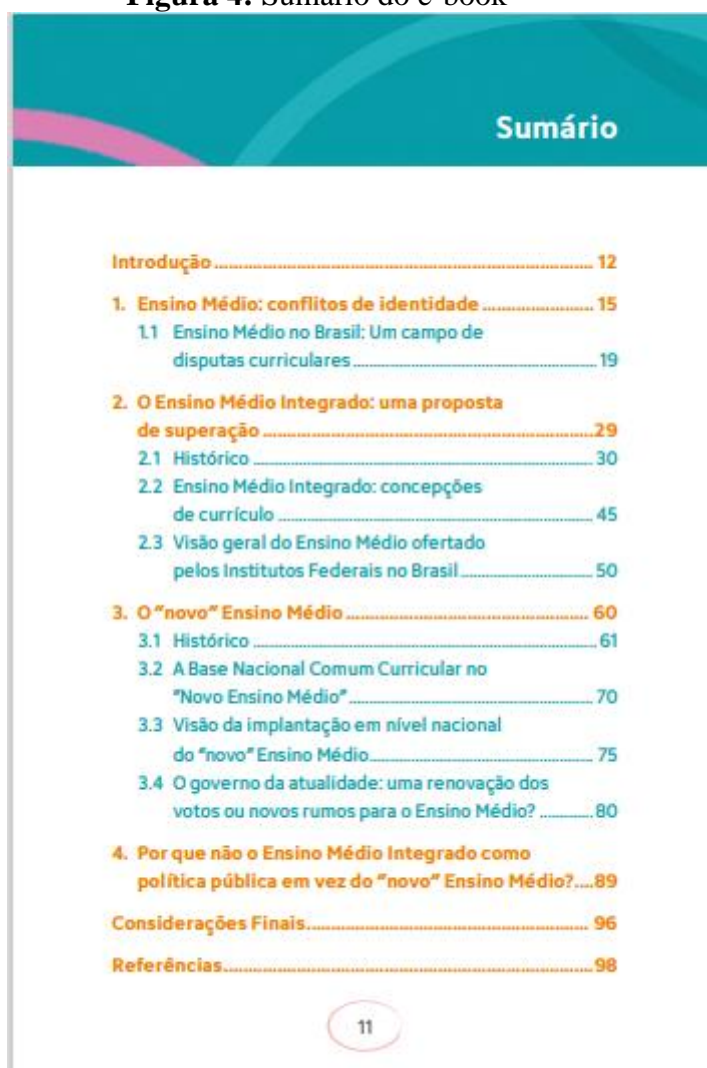
**Figura 3:** Capa do e-book



**Fonte:** Prata, Franco (2024).

Esse e-book foi organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, Ensino Médio: Conflitos de identidade, aborda como, historicamente, a dualidade do ensino e as disputas curriculares se intensificam nessa etapa da Educação Básica. O segundo discute o Ensino Médio Integrado como uma proposta de superação dessa dualidade educacional e como estratégia governamental dos Institutos Federais. O terceiro apresenta as discussões e os impasses acerca da implementação do “novo” Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, e as atualizações quanto aos rumos do Ensino Médio com a mudança de governo em 2023. O quarto propõe algumas reflexões norteadas pela questão: Por que não o Ensino Médio Integrado como política pública em vez do “novo” Ensino Médio? E finalizamos com algumas considerações.

**Figura 4:** Sumário do e-book



The image shows a table of contents for an e-book. The title 'Sumário' is at the top right. The table lists chapters and sections with their corresponding page numbers. The page number '11' is circled at the bottom of the page.

Introdução .....	12
<b>1. Ensino Médio: conflitos de identidade .....</b>	<b>15</b>
1.1 Ensino Médio no Brasil: Um campo de disputas curriculares .....	19
<b>2. O Ensino Médio Integrado: uma proposta de superação .....</b>	<b>29</b>
2.1 Histórico .....	30
2.2 Ensino Médio Integrado: concepções de currículo .....	45
2.3 Visão geral do Ensino Médio ofertado pelos Institutos Federais no Brasil .....	50
<b>3. O “novo” Ensino Médio .....</b>	<b>60</b>
3.1 Histórico .....	61
3.2 A Base Nacional Comum Curricular no “Novo Ensino Médio” .....	70
3.3 Visão da implantação em nível nacional do “novo” Ensino Médio .....	75
3.4 O governo da atualidade: uma renovação dos votos ou novos rumos para o Ensino Médio? .....	80
<b>4. Por que não o Ensino Médio Integrado como política pública em vez do “novo” Ensino Médio? .....</b>	<b>89</b>
Considerações Finais .....	96
Referências .....	98

**Fonte:** Prata, Franco (p. 11, 2024).

Submetemos o e-book à avaliação da comunidade acadêmica do *Campus Congonhas*. Apresentamos, a seguir, uma breve síntese dessa avaliação.

## 6.1 Avaliação do Produto Educacional

Para realizar a avaliação do e-book, utilizamos os Formulários Google e aplicamos um questionário a 45 membros (gestores, docentes, técnicos) da comunidade acadêmica do IFMG, *campus* Congonhas. Por e-mail, enviamos uma breve explicação de nossa pesquisa, com o e-book anexado e o link de acesso a um questionário com cinco perguntas, sendo quatro questões de múltipla escolha e uma aberta (comentário ou sugestão de aperfeiçoamento do e-book).

**Figura 5:** Imagem do formulário

Perguntas Respostas 29 Configurações

### Validação do E-book : O Ensino Médio Integrado: uma possibilidade de superação do "novo" Ensino Médio

B I U ↻ ↺

Prezado(a) colega,

Este questionário foi desenvolvido para avaliar o Produto Educacional criado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, campus Ouro Branco.

O objetivo desse produto educacional é apresentar às comunidades acadêmicas e interessados uma oportunidade de leitura para compreensão das propostas do "novo" Ensino Médio em seu contexto histórico-político, bem como uma reflexão sobre o Ensino Médio e o Ensino Médio Integrado. Convidamos você a participar voluntariamente respondendo a este formulário.

Garantimos total confidencialidade e anonimato. Sua avaliação é essencial para aprimorar este material.

Obrigada!

Wyara Elisângela de Castro Prata

E-mail \*

Texto de resposta curta

1-A linguagem utilizada no e-book é clara, objetiva e acessível? \*

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo

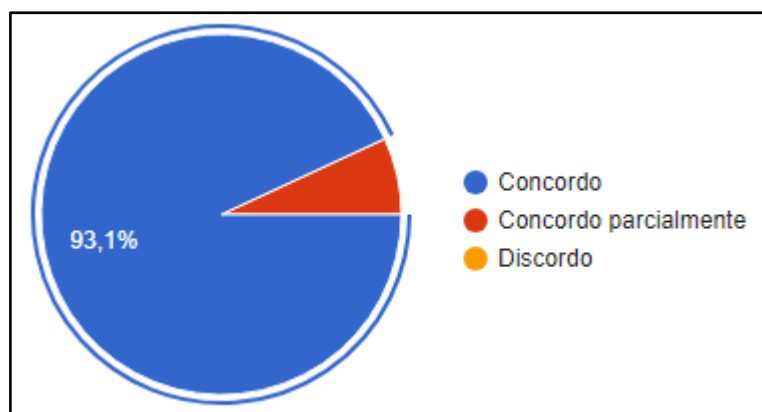
**Fonte:** <https://forms.gle/6GCbP6g1j5ntPsBm8>.

A aplicação do questionário foi fundamental, pois nos permitiu verificar sua aplicabilidade e relevância para a comunidade acadêmica tanto do IFMG *campus* Congonhas quanto das demais unidades e interessados na temática. Além disso, por meio do questionário, pudemos receber sugestões que contribuíram com a melhoria contínua do produto, garantindo que ele atenda, de forma mais eficaz, aos objetivos propostos.

Preocupamo-nos em apresentar no e-book questões com uma linguagem clara, objetiva e acessível aos participantes. As questões de múltipla escolha versaram sobre os seguintes aspectos: a qualidade estética, a clareza e relevância do conteúdo, a pertinência do livro digital para a sociedade e se ele atingiu seu objetivo proposto. As opções de escolha **variaram** entre “concordo”, “concordo parcialmente” e “discordo”. Ao final, na última questão, foi reservado um espaço para os avaliadores expressarem suas opiniões ou oferecerem sugestões para aprimoramento do material.

Dos 45 questionários enviados, recebemos o retorno de 29, cujos dados obtidos passamos a apresentar. Além dos docentes, maioria dos respondentes, participaram também dessa validação técnicos administrativos diretamente ligados ao Ensino Médio integrado. Perguntamos na primeira questão: “A linguagem utilizada no e-book é clara, objetiva e acessível? “

**Gráfico 1:** Porcentagem de resposta da primeira pergunta



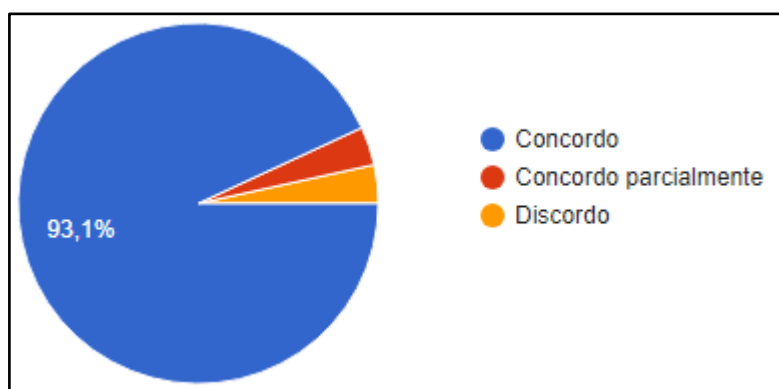
**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

Dos 29 respondentes, 27 (93,1%) concordaram que o material apresentou uma linguagem clara, objetiva e acessível. Apenas dois (6,9 %) discordam parcialmente.

Na segunda questão “A qualidade gráfica e estética do e-book é satisfatória?”, todos (100%) responderam que concordam. O leiaute é importante porque, em certa medida, pode motivar a leitura e, nesse quesito, a avaliação do e-book foi muito positiva.

Na terceira e na quarta questão, tivemos a mesma porcentagem nas respostas: 27 (93,1%) concordam, um (3,4%) concorda parcialmente e um discorda. Isso evidencia que, tanto na terceira questão – “O e-book atende ao objetivo proposto?” – quanto na quarta – “O Ensino Médio Integrado: uma possibilidade de superação do ‘novo’ Ensino Médio é relevante para a comunidade acadêmica dos Institutos Federais e para a sociedade”, a maioria aprovou o nosso trabalho.

**Gráfico 2:** Porcentagem de resposta da terceira e da quarta pergunta



**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

Consideramos que a opinião positiva dos participantes (93,1% concordam) ressalta a eficácia do conteúdo, evidenciando o sucesso do e-book em comunicar a mensagem desejada atingindo o objetivo que propusemos.

Na quinta e última questão, as sugestões e comentários dos avaliadores listaram um feedback positivo e crítico sobre o nosso produto educacional, e indicaram uma variedade de percepções e pontos destacados por eles. Listamos alguns:

- **Atingiu o objetivo proposto:** Confirmação de que o e-book alcançou o que se propôs a fazer, provavelmente abordando os aspectos esperados de forma satisfatória.
- **Discussão aprofundada:** Sugestão para explorar mais os desafios que poderiam surgir com a implementação do Ensino Médio Integrado em todas as escolas.
- **Qualidade e organização:** Elogios à qualidade gráfica e textual do e-book, bem como à organização dos capítulos e clareza na discussão.

- **Relevância e impacto acadêmico:** Reconhecimento da importância do tema abordado para estudos acadêmicos e da contribuição do e-book para a disseminação do conhecimento.
- **Compreensão das políticas educacionais:** Apreciação pela forma clara e acessível como o material apresenta as reformas em curso no Ensino Médio brasileiro e suas implicações.
- **Formação completa e inclusiva:** O e-book oferece informações essenciais que incentivam a reflexão sobre como o Ensino Médio Integrado pode proporcionar uma formação completa e inclusiva, preparando os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para serem cidadãos críticos e respeitosos na sociedade.
- **Impacto na Educação:** Reconhecimento da importância do e-book para a comunidade acadêmica, sendo visto como fundamental para educadores, especialmente aqueles do Ensino Médio.
- **Contribuições para pesquisa:** Um dos avaliadores sugere uma conexão com debates internacionais sobre Educação, como o tamanho ideal de turmas, indicando uma possível contribuição para pesquisas futuras nesse campo.
- **Crítica e reflexão:** Comentários destacam a importância de enfrentar críticas ao sistema educacional brasileiro, sugerindo que o e-book expõe questões importantes de maneira clara e sem rodeios.
- **Equidade e qualidade educacional:** Reconhecimento de que o modelo de Ensino Médio Integral pode contribuir para reduzir desigualdades educacionais, oferecendo oportunidades iguais para todos os estudantes.
- **Apreciação pela qualidade:** Elogios à qualidade e à estrutura do texto, destacando sua relevância e interesse para o meio acadêmico e educacional.

Apenas 2 servidores não fizeram comentários, e um expressou críticas discordando do conteúdo:

O Livro começa bem, fazendo um histórico do ensino médio e do integrado, porém, no meu ponto de vista, se perde a partir do final do segundo capítulo. Primeiro por truncar a evolução das normatizações, suprimindo a Resolução CNE/CP 001/2021 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e

Tecnológica), (...). Também não faz referência a inovação trazida na LDB em 2023, em seu artigo 42-A, que trata da verticalização do ensino, como permitir a equivalência entre os níveis técnico e superior (avaliador 25).

A crítica oferece uma avaliação mista do e-book, reconhecendo seus pontos positivos iniciais, mas também apontando áreas que precisam de melhorias, como atualização, profundidade de análise e foco educacional consistente ao longo do texto.

A avaliação realizada pelos participantes nos leva a concluir que o livro digital “**O Ensino Médio Integrado: uma possibilidade de superação do ‘novo’ Ensino Médio**” é amplamente apoiada e validada, pois 89,6% dos avaliadores apresentaram reflexões sobre sua relevância, destacando sua importância como recurso educacional, como referencial para pesquisadores, e sua contribuição para discussões sobre o ensino no Brasil. Por exemplo, os avaliadores 4 e 17 destacam:

O material apresentado abrange um tema da atualidade relevante para estudos acadêmicos. O formato permite maior acesso e disseminação do conteúdo proposto (avaliador 4).

O tema abordado é atual, o texto está muito bem estruturado, as discussões apresentadas são interessantes e importantes para o meio acadêmico. Com certeza se tornará (em) uma boa referência para pesquisadores, professores e interessados no assunto (avaliador 17).

A clareza e profundidade nas informações contribuem para a compreensão acerca do Ensino Médio e promove reflexões sobre práticas pedagógicas e políticas educacionais. Tais afirmações podem ser observadas nos comentários dos avaliadores 10 e 27:

O e-book traz informações essenciais que levam o leitor a refletir sobre como o Ensino Médio Integrado é a melhor solução para uma formação completa, inclusiva e igualitária de cidadãos, que saem preparados não somente para o mercado de trabalho, como também para viver em sociedade de forma crítica e respeitosa (...). Com certeza este livro é fundamental para toda a comunidade acadêmica (avaliador 10).

O produto educacional apresentado contribui para uma melhor compreensão do ensino Médio atual e nos instiga a repensar nosso papel como educadores frente aos desafios do século atual (avaliador 27).

Além disso, a forma como apresentamos o texto facilitou a compreensão do tema abordado e tornou a leitura prazerosa. Nas palavras do avaliador 9:

A leitura do trabalho foi muito prazerosa. O tema tratado igualmente prazeroso, já que as autoras desvelam os caminhos subterrâneos que sustentam o “novo” Ensino Médio, deixando sugerido que de novo não há nada, apenas o que está em curso é uma reestruturação do capital (avaliador 9).

Em síntese, a grande maioria dos comentários é positiva, o que demonstra uma recepção favorável ao e-book e evidencia sua utilidade como ferramenta de apoio para educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais que buscam aprimorar a

qualidade do ensino no país. Assim, o livro se estabelece não apenas como um recurso valioso, mas também como um catalisador para transformações significativas no sistema educacional brasileiro, incentivando inovações e promovendo debates essenciais sobre o futuro da Educação.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação como Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), *campus* Congonhas, principalmente no acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos do ensino técnico integrado, associada à necessidade e importância de ficar atualizada, bem informada acerca das mudanças (e propostas de mudanças) na Educação brasileira, despertaram o interesse em desenvolver esta pesquisa. Inicialmente, buscamos aprofundar nossos conhecimentos acerca da formação profissional nos Institutos Federais, da atual proposta de Reforma do Ensino Médio e da produção científica da área.

O foco principal da Educação Profissional Tecnológica (EPT), ofertada pelo IFMG, é a formação integral e omnilateral dos estudantes. Teóricos como Ramos (2008), Frigotto e Ciavatta (2012), Moura (2013), Aguiar e Pacheco (2017), educadores e estudiosos em Educação no Brasil, discutiram sobre a omnilateralidade na EPT e os objetivos postos na Lei 11.892/2008 de consolidação dos IFs para a formação integral dos estudantes da Educação profissional. A ênfase nessa formação visa cultivar competências técnicas essenciais para a prática profissional, bem como habilidades pessoais, sociais e cidadãs dos estudantes. Desse modo, entre os cursos profissionais ofertados, os cursos técnicos integrados ganham destaque pela abordagem inovadora. É uma modalidade de ensino que oportuniza aos alunos a realização da formação técnica simultânea ao Ensino Médio, proporcionando uma experiência educacional mais abrangente.

Por outro lado, o foco da formação no Ensino Médio (última etapa da Educação Básica) era a formação geral (ampliada com a Lei 9394/96) dos estudantes. Aprovada em fevereiro de 2017, a Lei N<sup>o</sup> 13.415 (“novo” Ensino Médio) trouxe profundas transformações para o sistema educacional brasileiro referentes a essa etapa da Educação Básica. Caso essa Lei seja implementada nos cursos técnicos integrados ofertados pelo IFMG, poderá comprometer a formação humana e integral dos estudantes, tanto nos conhecimentos científicos quanto na preparação para a profissão, pois a Reforma proposta revela contradições com os princípios e concepções da EPT ofertada.

Buscamos, por meio de um levantamento, conhecer pesquisas que abordam essa temática e verificamos que o número ainda é incipiente, principalmente envolvendo as relações entre os cursos técnicos integrados ofertados pelo IFMG e o “novo” Ensino Médio. Alguns resultados (Both, 2019; Lima, 2019; Silva, 2022) mostraram que há pouco conhecimento (dos professores, da gestão) sobre as diretrizes que regem a EPT e o “novo”

Ensino Médio. Essa escassez de conhecimento pode representar um desafio significativo na implementação efetiva das mudanças propostas, levantando questões sobre a eficácia das políticas educacionais e a necessidade de investimento em capacitação e sensibilização dos envolvidos, para garantir uma transição suave e bem-sucedida para o novo modelo de ensino.

Apoiadas no referencial exposto acima, nos propusemos a responder a seguinte questão: “Quais as repercussões/incidências da implementação do “novo” Ensino Médio, em termos de concepção, no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Mecânica do IFMG – *campus* Congonhas?”. Fizemos a opção por um curso técnico integrado (Mecânica) com o intuito de aprofundar as discussões, e utilizamos a metodologia qualitativa, mais especificamente, o estudo de caso, conforme destacado por Yin (2015). Assim, para identificar as possíveis respostas para nossa questão, realizamos, inicialmente, uma análise documental, comparando o que estabelece a Lei do “novo” Ensino Médio com o Projeto Pedagógico do Curso de Mecânica, e complementamos com a análise de entrevistas realizadas com o coordenador e professores do curso.

A análise documental evidenciou que as principais repercussões/incidências referem-se à concepção de formação e à organização curricular. Enquanto a EPT busca uma formação mais ampla (a omnilateralidade) do aluno, o “novo” Ensino Médio não tem essa preocupação. Em relação à organização curricular, entre as mudanças mais significativas, destacam-se a redução da carga horária do Ensino Médio de 2.400 para 1.800 horas (surgem preocupações sobre a possível queda na qualidade da Educação); a obrigatoriedade de apenas três disciplinas ao longo dos três anos – Matemática, Inglês e Língua Portuguesa – (limita a diversidade curricular e as oportunidades de aprendizagem); a implementação dos “Itinerários Formativos” (apresenta desafios para as escolas públicas por não disporem de recursos suficientes para oferecer todas as opções). A implantação dessa nova Lei, embora busque modernizar o Ensino Médio, pode ampliar as disparidades no sistema educacional e comprometer a formação integral e emancipatória dos jovens.

Na análise das entrevistas, a fala dos docentes participantes demonstrou a pouca compreensão deles, tanto em relação às políticas propostas pelo “novo” Ensino Médio quanto às repercussões que podem trazer para o curso técnico integrado. Dos cinco docentes que participaram da formação continuada oferecida pelo *Campus* Congonhas; três deles afirmaram que não tiveram nenhuma informação adicional acerca do “novo” Ensino Médio, além das que foram proporcionadas pelo minicurso. Em relação à referida implementação no curso de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas (caso aconteça), foi possível perceber que

eles são resistentes, pois expressaram oposição a diversos aspectos da nova Lei, não houve consenso em nenhuma das questões que lhes propusemos (currículo; materiais usados; livro didático; mudanças no curso...), e alguns deles acreditam que não haverá mudanças em sua prática pedagógica. Percebemos também lacunas no entendimento do que é ensino integrado. Esses resultados ressaltam a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas sobre essa temática no IFMG e, de maneira geral, nos Institutos Federais.

A partir dos resultados desta pesquisa, foi elaborado um e-book denominado ‘O Ensino médio Integrado: uma possibilidade de superação do “novo” Ensino Médio’. O propósito desse e-book é fornecer informações e conhecimentos cruciais para professores, gestores do IFMG e de outras instituições educacionais, bem como para pesquisadores e todos os interessados na temática abordada, que incluem o Ensino Médio, o Ensino Integrado e as dinâmicas do “novo” Ensino Médio. Esse recurso busca oferecer uma compreensão aprofundada das mudanças e desafios enfrentados pelo sistema educacional, além de propor reflexões pertinentes para aprimorar as práticas educativas e as políticas institucionais.

Estamos cientes de que esta pesquisa, como qualquer outra, teve suas limitações, como a disponibilidade restrita de recursos, o pouco tempo para desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado, a complexidade do tema, os conhecimentos da pesquisadora, dentre outros. Entretanto, a nosso ver, essas limitações não prejudicaram a qualidade e validade dos resultados encontrados.

Em relação às contribuições desta pesquisa, ressaltamos, inicialmente, o desenvolvimento profissional da pesquisadora, que adquiriu um entendimento mais aprofundado das complexidades e desafios que envolvem a temática estudada. Percebemos que a reestruturação curricular e a adaptação de programas educacionais demandam um planejamento cuidadoso e uma abordagem holística, que deve levar em consideração as necessidades dos estudantes, as diretrizes governamentais e as características específicas da instituição. Além disso, compreendemos a importância de um diálogo contínuo entre todos os envolvidos no processo educacional – desde professores e gestores até os alunos (e pais ou responsáveis) – para garantir uma transição suave. Percebemos também a necessidade de investimentos em formação docente e infraestrutura com vistas a garantir o sucesso da implementação, caso aconteça. Em suma, a experiência proporcionou uma visão mais abrangente do ensino integrado, do “novo” Ensino Médio e das implicações práticas que podem surgir com a introdução de mudanças no sistema educacional.

Acreditamos que os resultados encontrados podem contribuir de maneira significativa para o avanço do debate educacional sobre as implicações e desafios relacionados à implementação de novas propostas educacionais, em particular, à implementação do “novo” Ensino Médio nos cursos técnicos integrados do IFMG. Além disso, esta dissertação e o e-book podem servir de apoio e estudo para professores, pesquisadores e interessados na temática. Este estudo reforça resultados de estudos anteriores, como o trabalho de Both (2019) e Dutra (2018), demonstrando a importância de uma abordagem mais holística e integrada no desenvolvimento e implementação de políticas educacionais.

A falta de conhecimento e compreensão das diretrizes que regem a Educação Profissional Técnica (EPT) e o “novo” Ensino Médio, por parte dos professores e da gestão, ressalta a necessidade urgente de programas de formação e capacitação. Além disso, sugere-se que futuras pesquisas se concentrem na identificação de estratégias eficazes para promover uma maior conscientização e alinhamento com as mudanças curriculares e pedagógicas propostas, visando melhorar a qualidade da Educação Técnica e Profissional no país.

Finalizando, vale ressaltar que o plenário do Senado Federal aprovou, no dia 19 de junho de 2024, o texto que estabelece o novo Ensino Médio, e nele, os 38 Institutos Federais, dois Cefets e o Colégio Pedro II, tiveram sua autonomia assegurada, garantindo as cargas horárias previstas na lei de criação da Rede Federal (Lei 11.892/2008)<sup>12</sup>. A qualidade da educação oferecida pelos Institutos Federais é reconhecida pela sociedade e, para nós, o diferencial está na busca pela formação onmilateral do estudante. A organização curricular dos cursos técnicos integrados com a parte de formação profissional (itinerário de formação profissional) já contempla, em certa medida, a Lei do “novo” Ensino Médio e, a nosso ver, poderiam servir de modelos para o Ensino Médio em outras escolas.

---

<sup>12</sup> Para saber mais acesse: < <https://www.portal.conif.org.br/comunicacao/gerais/senado-aprova-novo-ensino-medio-com-garantias-de-autonomia-para-os-ifs#:~:text=Desde%20que%20o%20projeto%20de,relatora%20do%20PL%20no%20Senado>>.

## 8. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Shahla Cardoso. **O currículo de um curso técnico em mineração na região do alto Paraopeba: História, Construção e Prática na Educação Profissional.** 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Belo Horizonte, 2016. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_AlbuquerqueSC\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_AlbuquerqueSC_1.pdf). Acesso em: 28 set. 2022.

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de. **A integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no curso Técnico em Edificações - IFES campus Colatina.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 187 p. 2018.

ALVES, Francisco Dened Lima; NASCIMENTO, Deusemar Cardoso do; ALVES, Rosana Siqueira; ARAÚJO, Elton Amaral de. **Neoliberalismo e políticas educacionais no Brasil: influências sobre a Base Nacional Comum Curricular.** CONEDU, VII Congresso Nacional de Educação, 2020.

AMARAL, Manoel Francisco do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2016. 178 p.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo.** Porto Alegre: Artmed, 1999. 288p.

\_\_\_\_\_. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7ª ed. Revista. 2002.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo.** APPLE, Michael Whitman.; tradução Vinicius Figueira. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 19 ago. 2013.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; PINHO, Sheila Zambello de (Orgs.). VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: Modos de Ser Educador: Artes e Técnicas Ciências e Políticas. 2005.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language.** London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

\_\_\_\_\_. **Class, codes and controle: Toward a theory of educational transmissions.** London: Routledge & Kegan Paul, 1975. v. 3

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 69-90.

BOTH, Evandro. **PROJETOS QUE COLOCAM EM RISCO A INTEGRAÇÃO CURRICULAR: um desafio para o Ensino Médio Integrado**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Vitória, 2019.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrânio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrânio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal/institutos-federais-de-educacao-ciencia-e-tecnologia>. Acesso em: 05 set. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - 3ª edição**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category\\_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.313, de 17 de janeiro de 1891**. Estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas da capital federal. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=1313&ano=1891&ato=fed0TPB1EeFpXT8f9>. Acesso em: 20 jun 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, **Diversidade e Inclusão**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário gratuito. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br>: Acesso em 16 jul 2023

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967**. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 99.621, de 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 5.692/71**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília,

DF, 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 10 Jul 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. 109 p.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)> Acesso em 21 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 292, **Autorização de funcionamento dos cursos técnicos integrados de Edificações, Mecânica e Mineração**. IFMG, 18/08/2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em 20 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acessado em: 24 de jun 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 16 de 21 de janeiro de 1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 21 jan. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf). Acesso em: 21 de ago. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC:** Proposta de Práticas de Implementação. MEC, Brasília, DF, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 28 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Novo Ensino Médio: IFTP - Itinerário da Formação Técnica e Profissional.** Recuperado de <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/informacoes/iftip-itinerario-da-formacao-tecnica-e-profissional>. Acesso em: 17 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em: 20/07/2023.

\_\_\_\_\_. Histórico da Educação Profissional no Brasil. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 02/07/2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de setembro de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 02 de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. DF. 2012.

CAIRES, Vanessa Guerra.; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira:** da Colônia ao PNE 2014-2014. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CÁSSIO, Fernando Luiz. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na Educação. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 239-254, 2018.

CAPANEMA, Gustavo. Série correspondentes. **FGV CPDOC.** Disponível em [https://docvirt.com/docreader.net/docmulti.aspx?bib=fgv\\_gc](https://docvirt.com/docreader.net/docmulti.aspx?bib=fgv_gc). Acesso em: 06 jul. 2022.

ClAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. Dualidade e fragmentação. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: Acesso em 15/03/2015.

CORREIA, Divanez Alves.; MALDANER, **Jair José.**; CAVALCANTE, Rivadávia Porto. Educação Profissional Tecnológica na Base Nacional Comum Curricular: Concepções e Contradições. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 1, p. 563-581, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php>. Acesso em: 28 set. 2022.

COUTINHO, Francelina Neta. **Um estudo sobre a implementação do currículo integrado no IF goiano campus avançado Hidrolândia**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 89 p. 2020.

CRESWELL, John Ward. **Investigação qualitativa e o projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Luís Antônio. **Ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CURADO, Guilherme Idelbrando. **O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM ENFERMAGEM: a compreensão dos professores**. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional). Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, 200 p. 2022.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação Inclusiva e Organização da Escola: Projeto Pedagógico na Perspectiva da Teoria Crítica**. Tese (Programa de Pós Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 3. ed. Campinas Autores Associados, 2001. 296 p.

DUTRA, Marta Gisele Fagundes. **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O DIREITO À EDUCAÇÃO: uma abordagem jurídica e contextualizada da Lei 13.415 de 2017**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Vitória, 193 p. 2018.

FARIAS, Rosane Abreu de. **“Novo” Ensino Médio ou quando o velho está (re)nascendo: consensos e disputas nas regulamentações curriculares dos anos 1990 aos atuais**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 337 p. 2022.

FEITOSA, Robson de Souza. **O Projeto Integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Vitória, 116 p. 2019.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. **A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação ao currículo no PROEJA**. Tese (Doutorado em Educação - Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 328 p. 2012.

FERREIRA, Eric de Paula *et al.* Gestão do conhecimento, internet das coisas e inovação: a relação dos temas e a intensidade de pesquisas realizadas. **Revista NAVUS**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p.99- 112, 2018.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v.1.

FRANCO, Raquel Aparecida Soares Reis. **Práticas de escrita em um contexto de formação continuada: um estudo etnográfico do curso de especialização linguagem e tecnologia**. 2015. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

FREITAS, Cristiane Rodrigues de; VALLE, Maria Raimunda Lima; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; AQUINO, Soraya Farias. **O trabalho como princípio educativo na Educação profissional técnica de nível médio para uma formação omnilateral**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 2, n. 2, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2018.

GADOTTI, Moacir. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. - POR QUE CONTINUAR LENDO PEDAGOGIA DO OPRIMIDO? **Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 459–461, 2015. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1533>. Acesso em: 26 jul. 2023.

GAUDÊNCIO, Frigoto; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. 175 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODSON, Ivor Frederick. A Construção Social do Currículo (Educa. Currículo: 3). ISBN 972-8036-17-5. CDU 371.2. 1997.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Currículo e projeto político-pedagógico: implicações na gestão e no trabalho docente**. Cadernos de Educação, Brasília, n. 26, p. 11-26, jan./jun., 2019. Disponível em: [http://cnte.org.br/images/stories/cadernos\\_educacao/cadernos\\_educacao\\_26.pdf](http://cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_26.pdf).

IFMG, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024: construindo para o futuro**. Teresina, IFPI, 2020. 264fls.

IFMG, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia *Campus Congonhas*. **Plano Pedagógico Curso de Mecânica**. Disponível: <https://www.ifmg.edu.br/congonhas/cursos/tecnico/tecnico-em-mecanica>. Acesso em: 20 jun. 2022.

IFMG, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC) Mecânica Integrado**, *campus Congonhas*, 2021. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/congonhas>. Acesso em: 15 Jun 2023.

KITCHENHAM, Barbara Ann; CHARTERS, Stuart. Guidelines for performing Systematic Literature Reviews. In: **Software Engineering**, Technical Report EBSE2007-01, Department of Computer Science Keele University, Keele. 2007.

KOSSAK, Alex. **Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?** 2020, 442 f. Dissertação [Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da Educação Profissional ou Ajuste ao Regime de Acumulação Flexível? **Revista Trabalho Educação e Saúde**, v. 5 n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008. Disponível em:  
<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r183.pdf>. Acesso em 20/06/2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e escola**: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr.-jun. 2017.

LACERDA, Caroline Côrtes; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e197016, 2019. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/sXcDsXPsfFnQZZhw5vPLb8v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 05/04/2016.

LIMA, José Roberto. **DEMANDAS, DESAFIOS E LIMITES DO NOVO ENSINO MÉDIO: o que pensam profissionais da Educação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 96 p. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 280 p.

MACEDO, Elizabeth. Fernandes de. **A produção do GT de Currículo da ANPEd nos anos 90**. Disponível em [http://educacaoonline.pro.br/a\\_producao\\_do\\_gt\\_90.asp?f\\_id\\_artigo=231](http://educacaoonline.pro.br/a_producao_do_gt_90.asp?f_id_artigo=231) Acesso em 13 mar.2006.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana; ROSA, Gregory Luiz Rolim. A pesquisa sobre a disciplina Política Educacional no Brasil: situação e perspectivas. **Revista Brasileira**

de **Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 287–307, 2017. DOI: 10.21573/vol33n22017.71495.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017b.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017c.

MEC na gestão Jair Bolsonaro: o descaso com a Educação Básica. “**Todos pela Educação**”. (2022). Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/mec-jair-bolsonaro-descaso-com-a-educacao-basica/>. Acesso em 06 de jan.2024.

MENEZES, Ebenezer Tacuno. de. Verbete temas transversais. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/temas-transversais/>>. Acesso em 17 set 2022.

\_\_\_\_\_. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em 28 fev 2023.

MONTALVÃO, Sergio de Souza. **Gustavo Capanema e o ensino secundário no brasil: a invenção de um legado**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Y9mMQd66DF8Gdr8NpwRbBhB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 de jul.2022.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. BNCC e suas concepções político-pedagógicas para a Educação e Educação Física: algumas aproximações. **Educação: Teoria e Prática**, v. 33, n. 66, p.3. Acesso em 28 fev. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo cultura e sociedade**. Editora Cortez – São Paulo – 1994.

MOULIN, Fernanda Pereira da Silva; ALVES, Francisca das Chagas da Silva; SAMPAIO, Raqueline Castro de Souza. **A implementação da BNCC no IFPI: um estudo do projeto pedagógico do curso de administração**. Ano 2021. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook1/TRABALHO\\_EV150\\_MD7\\_SA100\\_ID245\\_30092021123411.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook1/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID245_30092021123411.pdf).

MOULIN, Fernanda Pereira da Silva; ALVES, Francisca das Chagas da Silva; SAMPAIO, Raqueline Castro de Sousa. A implementação da BNCC no IFPI: um estudo do projeto pedagógico do curso de administração. In: CASTRO, Paula Almeida de; SILVA, Gessika Cecília Carvalho da; SILVA, Alex Vieira da; SILVA, Givanildo da; CAVALCANTI, Ricardo

Jorge de Sousa (Orgs.). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize Editora, 2022.

MOURA, Cleide Aparecida de. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E ENSINO MÉDIO: a perspectiva de formação integrada em discussão**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, 148 p. 2018.

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

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional Pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em: [http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/mn\\_ramos.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/mn_ramos.pdf). Acesso em 24/05/2022.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise Nogueira. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Silva Maria de Oliveira. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O NOVO ENSINO MÉDIO: desafios e possibilidades para a Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Redenção, 125p, 2022.

ROSA, Daiele Zuquetto. **CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO INTEGRAL DE JOVENS: uma proposta do Instituto Federal Farroupilha Campus Santa Rosa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 138 p. 2016.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALES, Fábio Henrique Silva; OLIVEIRA, Raisa Marya Souza de; PONTES, Luciana Raquel Silva. Experimentoteca de Física: Uma Proposta Alternativa para o Ensino de Física no Ensino Médio. **HOLUS**, Ano 26, Vol. 4, p. 143, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Maria. A Base Nacional Curricular comum: um diálogo com Elizabeth Macedo. **Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre as ciências** - Revista RBBA. Vol. 09, p. 123-135, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/7790/5314>. Acesso em: 28 set. 2022

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Ed. Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia Histórico-Crítica**. Revista Binacional Brasil Argentina, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Sistema nacional de Educação e plano nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. 118 p.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio entrega Carta ao GT transição Educação**. 8 de dezembro de 2022. Observatório do Ensino Médio. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: o resgate de um empoeirado discurso. PALAVRA ABERTA. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lang=pt). Acesso em 19 Jun. 2023.

SILVA, Rafael Arcaño Duarte e. **O “NOVO ENSINO MÉDIO” PROFISSIONAL: análises sob a ótica dos docentes do IF Sudeste MG – Campus Santos Dumont**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Vitória, 119 p. 2022.

SILVA, Rodrigo Cunha da; DUTRA, Joel Souza; VELOSO, Elza Fátima Rosa; TREVISAN, Leonardo Nelmi. As Gerações em Distintos Contextos Organizacionais. **Gestão & Regionalidade**, v. 30, n. 89, 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias. da. Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 46, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/6LYppy3rZKM6MB5JZ7z45LF/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-3.

SILVEIRA, Suleny Maria. **Estudo de caso sobre uma aproximação do Novo Ensino Médio Noturno (NEMN) com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Vitória, 2021.

SOUZA, Bianca Gomes de; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A Reforma do Ensino Médio e os possíveis impactos no Instituto Federal do Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16, e83313. Janeiro de 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Nova Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Nova Enciclopédia; 46, Temas de Educação; 3).

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999. 90 p.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCC em no currículo mineiro. **Educação e Pesquisa**, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB>. Acesso em: 20 jun. 2022.

VELTRI, Marcos. **Currículo do Curso Técnico em Vigilância em Saúde da Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo: integração, ensino e serviço no Sistema Único de Saúde**. Tese (Doutorado em Educação - Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 298 p. 2019.

VOLKWEISS, Anelise. **O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: saberes, desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 215 p. 2018.

WOLCOTT, Harry Fletcher. Description, analysis, and interpretation in qualitative inquiry. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 9-54.

WITTACZIK, Lidiane Soares. Educação Profissional no Brasil: histórico. **Revista E-TECH: Tecnologias Para Competitividade Industrial**, v. 1, n. 1, p. 77–86, 2008. DOI: 10.18624/e-tech.v1i1.26.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso - Planejamento e Métodos**. 5. ed. São Paulo: Bookman, 2015.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Caderno de Pesquisa**, v.44 n. 151 p. 190-202 jan./mar. 2014.

ZITZKE, Viviane Aquino. **A contribuição da Educação Ambiental para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia). Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL). Pelotas, 218 p. 2018.

## 9. ANEXOS

### Anexo 1. Roteiro de entrevistas

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você atua em sua profissão?
3. Há quanto tempo você atua no IFMG?
4. Como é elaborado o currículo para o curso técnico de Mecânica no IFMG, *Campus Congonhas*?
5. Você participou do processo de elaboração do PPC do curso? Fale-me sobre isso.
6. Conte-me sobre o processo de escolha da ementa da disciplina que você leciona.
7. Como são selecionados os materiais didáticos para serem trabalhados em suas aulas? Há indicação de bibliografias?
8. Qual a sua opinião sobre a organização dos livros didáticos por áreas do conhecimento?  
Fale-me sobre o processo de escolha do PNLD 2021.
9. O que você sabe sobre o “novo” Ensino Médio?
10. De que modo a implementação do o “novo” Ensino Médio impactará na sua prática docente? E na vida do estudante?
11. O IFMG propiciou alguma formação continuada sobre o “novo” Ensino Médio? Ou você já fez algum curso sobre o tema?
12. Você acha que o “novo” Ensino médio proporcionará uma formação integral aos discentes do curso de Mecânica?

## Anexo 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Participo do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) - *Campus* Ouro Branco e realizarei uma pesquisa que tem como objetivo compreender os possíveis impactos da implantação da BNCC no ensino médio técnico integrado de Mecânica no *campus* Congonhas.

Para atingir os objetivos da pesquisa Possíveis impactos da implantação da BNCC no ensino médio técnico integrado de Mecânica no *campus* Congonhas: realizaremos senhor/a senhora um roteiro de entrevistas com um total de dezessete perguntas além de anotações e leituras do Plano pedagógico do curso de Mecânica. Os locais e os horários da realização das entrevistas serão combinados, respeitando sua disponibilidade e preferência do senhor/a senhora com a duração de aproximadamente uma hora. Nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor, constrangimento ou dano físico será utilizado pela pesquisadora.

Todos os dados obtidos por meio das gravações de áudios serão sigilosos, e somente as pesquisadoras responsáveis terão conhecimento ou acesso a elas. As gravações feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa, serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Todavia, caso você autorize, sua identidade poderá ser divulgada.

É importante que esteja ciente de que este estudo possui alguns riscos como, por exemplo, constrangimento ou desconforto ao responder ou falar sobre as práticas de ensino. A fim de minimizar tais riscos, as pesquisadoras agirão de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos que o senhor/ a senhora assumir e tomarão todos os cuidados para que os procedimentos de pesquisa interfiram o mínimo possível em sua rotina. Todas as ações da pesquisa serão comunicadas com antecedência para que as autorize ou não. Ainda assim, caso haja danos decorrentes da pesquisa, as pesquisadoras assumirão as responsabilidades pelos mesmos.

Essa pesquisa poderá beneficiar de maneira direta o ProfEPT, o *campus* Congonhas, bem como docentes em formação e discentes. Associado a isso, esse estudo poderá, por meio dos resultados obtidos, e produto educacional que será um e-book subsidiar a elaboração de projetos e políticas de formação continuada docente, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno.

Para participar deste estudo, o senhor/ a senhora não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O senhor/ a senhora será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e em qualquer momento da pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que serão atendidos pelas pesquisadoras.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelas pesquisadoras responsáveis e a outra será fornecida ao senhor/ à senhora. Em caso de dúvidas, o senhor/ a senhora pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos

Rubricas:

neste termo.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Eu, \_\_\_\_\_,

DECLARO que aceito participar dessa pesquisa e que estou ciente de que os dados obtidos poderão ser utilizados para fins de pesquisa científica. Além disso, eu \_\_\_\_\_ (autorizo/não autorizo) que o meu verdadeiro nome seja utilizado na divulgação desse estudo.

Local e Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_. Assinatura:  
\_\_\_\_\_.

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos, da melhor maneira possível, a quaisquer questões que (o) a participante colocar.

\_\_\_\_\_  
**Wyara Elisângela de Castro Prata**

em 4 Profissional

[Wyara.prata@ifmg.edu.br](mailto:Wyara.prata@ifmg.edu.br)

Tel. (31) 998513513

\_\_\_\_\_  
**Raquel Aparecida Soares Reis Franco**

Orientadora

[raquel.soares@ifmg.edu.br](mailto:raquel.soares@ifmg.edu.br)

Tel. (31) 992371719

Mestranda

### **CONTATOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:**

Nome:

Endereço:

CEP: 36414280 CIDADE Congonhas – MG

Fone: (31) 99851-3513

E-mail: [wyara.prata@ifmg.edu.br](mailto:wyara.prata@ifmg.edu.br)

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos, você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou esta pesquisa e informar o número CAAE 66187022.7.0000.5588. Este comitê é um órgão colegiado que avalia as pesquisas com seres humanos, observando os interesses dos participantes e os cuidados em relação à sua integridade e dignidade, contribuindo assim com o desenvolvimento de pesquisas dentro dos padrões éticos nacionais e internacionais.

## 1. INTRODUÇÃO

Os cursos técnicos integrados oferecidos pelos Institutos Federais (IFs) consistem em uma modalidade de ensino na qual o aluno realiza a formação técnica ao mesmo tempo que cursa o Ensino Médio. Tais cursos devem atender aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conforme Decreto Nº 5.154/2004.

Na contramão dessa proposta, em 2017, com a Medida Provisória Nº 746/2016, transformada na Lei Nº 13.415/2017, a estrutura curricular do Ensino Médio foi modificada. Essa nova lei define que o Ensino Médio seja organizado por 1.800 horas destinadas ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por Itinerários Formativos, quais sejam: I – Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V – Formação Técnica e Profissional (Moulin; Alves; Sampaio, 2021).

Diante desse contexto, a pergunta central que orienta este trabalho é: “Quais as repercussões/incidências da implementação do “novo” Ensino Médio, em termos de concepção, no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Mecânica do IFMG – *campus* Congonhas? Essa questão origina-se de dois fatores. O primeiro é o fato de a pesquisadora ser licenciada em Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar, e possuir o curso técnico de Magistério. Cabe destacar que a formação técnica em Magistério, obtida em 1993, se deu conforme a antiga Lei de Diretrizes e Bases, Nº 5692/1971. Ao pensar sobre o objeto de pesquisa, por diversas vezes, essa formação veio à mente, visto que, naquele momento, os alunos, ao cursarem o antigo segundo grau, podiam optar pelo ensino científico ou o técnico. Caso optassem pelo técnico, fariam um curso totalmente voltado para o mercado de trabalho, sem nenhuma preocupação com a formação integral do estudante.

O segundo fator que leva a pesquisadora a realizar esta pesquisa refere-se à sua trajetória profissional, que se iniciou em turmas das séries iniciais. Com o término da graduação em Pedagogia, trabalhou em escolas municipais como supervisora pedagógica e também como professora de disciplinas de metodologias no curso técnico em Magistério. Em 2003, iniciou um novo desafio como pedagoga. Foi a responsável pelos cursos técnicos profissionalizantes na Fundação Companhia Siderúrgica Nacional – CSN, Centro de Educação Tecnológica – CET. Nessa instituição, trabalhou por 9 (nove) anos. Acompanhou os cursos técnicos em Eletromecânica, Eletrotécnica, cursos de Formação Inicial e Continuada voltados para as empresas da região, e participou do Programa Capacitar, desenvolvido em

parceria com a mineração CSN. Em 2010, foi nomeada para o cargo de pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), *campus* Congonhas. Nessa instituição, desenvolveu as seguintes funções: acompanhamento pedagógico dos cursos subsequentes em Mineração, Mecânica e Edificações, Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuação no setor de Pesquisa e Extensão, participação em bancas de concursos e comissões e coordenação pedagógica por três anos. Atualmente, é responsável pelo acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem do ensino técnico integrado e, também, orienta docentes.

Partindo dessas experiências e buscando respostas para a questão de investigação, este trabalho tem como objetivo geral analisar as repercussões da implementação do “novo”<sup>1</sup> Ensino Médio, em termos de concepção, no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas. Como objetivos específicos, buscamos<sup>2</sup>:

- (i) Identificar as concepções orientadoras do currículo integrado e do “Novo Ensino Médio”;
- (ii) Averiguar as possíveis mudanças que ocorrerão no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) técnico de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, caso o “novo” Ensino Médio seja implementado na rede federal de ensino;
- (iii) Verificar a visão dos professores do curso técnico de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, sobre a possibilidade de implementação do “novo” Ensino Médio no curso e;
- (iv) Elaborar um e-book sobre a implementação do “novo” Ensino Médio no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Mecânica.

Estruturamos este texto em nove seções, quais sejam: 1. Introdução; 2. Revisão teórica; 3. Metodologia; 4. Análise documental; 5. Análise das entrevistas; 6. O Produto Educacional; 7. Considerações Finais; 8. Referências e; 9. Anexos.

---

<sup>1</sup> Optamos por usar aspas em “novo” porque, por trás de um discurso apresentado como “novo”, as propostas da reforma e de sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem essa etapa da Educação Básica nos últimos 20 anos (Silva, 2016).

<sup>2</sup> A partir deste momento, o texto será escrito na 1ª pessoa do plural, por se referir a um relato de pesquisa.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, realizamos, em um primeiro momento, um mapeamento de pesquisas brasileiras para conhecermos o que tem sido produzido sobre a temática deste estudo e aprofundarmos nossos conhecimentos. Depois, apresentamos um breve histórico sobre a EPT. Em seguida, discutimos o currículo integrado e o “novo” Ensino Médio a partir da implantação da BNCC.

### 2.1 Mapeamento das pesquisas sobre a Educação Profissional Técnica, currículo integrado e o “novo” Ensino Médio no Brasil

Para compreendermos melhor o nosso objeto de estudo e o que tem sido produzido sobre ele, realizamos um mapeamento de pesquisas brasileiras no catálogo de teses e de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizamos três termos de busca, o primeiro foi “Educação Profissional Tecnológica” AND “Currículo integrado”. Nessa seleção, encontramos 22 trabalhos, dos quais 12 foram excluídos por não abordarem especificamente a temática. O segundo termo foi “Educação Profissional” AND “novo Ensino Médio”. Nessa busca, identificamos 10 trabalhos, destes, três também foram excluídos pelo mesmo motivo indicado na primeira busca. O terceiro termo adotado foi “Educação Profissional” AND “Currículo integrado” AND “novo Ensino Médio”, para esse descritor, não localizamos nenhuma pesquisa. Dessa forma, compõe esse mapeamento um total de 17 trabalhos, entre dissertações e teses. No Quadro 1, apresentamos informações sobre os textos selecionados.

**Quadro 1:** Informações sobre as pesquisas

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo/propósito</b>
A integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo no PROEJA	2012	Jarina Rodrigues Fernandes	Identificar caminhos para a utilização do potencial estratégico das tecnologias da informação e comunicação (TIC), tendo em vista a construção do currículo integrado no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).
Currículo integrado e formação integral de jovens: uma proposta do Instituto Federal Farroupilha campus Santa Rosa	2016	Daiele Zuquetto Rosa	Verificar como o currículo integrado vem sendo desenvolvido e quais são as significações que estão sendo construídas pelos jovens estudantes do curso acerca do currículo baseado nos pressupostos de formação integral do ser humano.
Educação	2018	Cleide	Analisar o processo de implementação e

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo/propósito</b>
Profissional Técnica E Ensino Médio: a perspectiva de formação integrada em discussão		Aparecida de Moura	organização da proposta curricular de formação técnica integrada à formação geral, tendo como referência o Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – <i>campus</i> Pirapora.
O Currículo Integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: saberes, desafios e possibilidades	2018	Anelise Volkweiss	Identificar de que forma as percepções dos profissionais da educação e dos estudantes de dois Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da escola contribuem para a construção de um currículo integrado.
A integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Curso Técnico em Edificações – IFES <i>campus</i> Colatina	2018	Jaqueline Ferreira de Almeida	Analisar a oferta e o funcionamento do Curso Técnico Integrado em Edificações – <i>campus</i> Colatina, a partir de 2004, tendo em vista a política de oferta das modalidades de ensino com foco na integração curricular do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
A reforma do Ensino Médio e o direito à educação: uma abordagem jurídica e contextualizada da Lei 13.415 de 2017	2018	Marta Gisele Fagundes Dutra	Compreender o que os estudantes, para quem a norma de 2017 se destina, pensam sobre a nova lei, bem como de que forma os afetará.
A contribuição da Educação Ambiental para o Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica	2018	Viviane Aquino Zitzke	Identificar e analisar as práticas pedagógicas e metodologias adotadas na abordagem das questões ambientais no curso Técnico em Vestuário, na modalidade de ensino integrado.
Currículo do Curso Técnico em Vigilância Em Saúde da Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo: integração ensino e serviço no Sistema Único de Saúde	2019	Marcos Veltri	Analisar os aspectos determinantes na relação entre a prática profissional dos Agentes de Combate a Endemias (alunos do curso) e a proposta de formação do CTVS [Curso Técnico em Vigilância em Saúde], no período de 2010 a 2016, sob a perspectiva dos coordenadores do curso.
Demandas, desafios e limites do Novo Ensino Médio: o que pensam	2019	Jose Roberto Lima	Identificar e analisar novas demandas para a gestão escolar provenientes da implementação da reforma do Novo Ensino Médio, apontando desafios e limites na percepção de profissionais de uma unidade escolar de educação profissional.

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo/propósito</b>
profissionais da educação profissional			
Projetos que colocam em risco a integração curricular: um desafio para o Ensino Médio integrado	2019	Evandro Both	Analisar criticamente como as propostas da BNCC, o Novo Ensino Médio e o ESP têm interferido na organização do trabalho docente e gerado efeitos de sentidos na produção curricular da EPT.
O Projeto Integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado	2019	Robson de Sousa Feitosa	Analisar se os PIs [Projetos Integradores] contribuem para a construção do currículo integrado nos cursos de Ensino Médio na forma integrada à formação profissional no IFPA, <i>campus</i> Bragança.
Um estudo sobre a implementação do currículo integrado no IF Goiano – <i>Campus</i> Avançado Hidrolândia	2020	Francelina Neta Coutinho	Analisar a implementação da proposta de currículo integrado no Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio do IF Goiano – <i>campus</i> Avançado Hidrolândia, procurando verificar os desafios enfrentados pelos profissionais e alunos envolvidos durante o processo.
Estudo de caso sobre uma aproximação do Novo Ensino Médio Noturno (NEMN) com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	2021	Suleny Maria Silveira	Analisar como os docentes e discentes dessa modalidade de ensino percebem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente a formação omnilateral.
O currículo integrado na Educação Profissional Técnica em Enfermagem: a compreensão dos professores	2022	Guilherme Idelbrando Curado	Identificar e analisar as compreensões dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem, acerca do currículo da escola pesquisada.
Formação Continuada de professores para o Novo Ensino Médio: desafios e possibilidades para a Educação Profissional e Tecnológica	2022	Silvia Maria De Oliveira Ribeiro	Investigar a formação dos professores com relação ao Novo Ensino Médio.
O “Novo Ensino Médio” Profissional: análises sob a ótica	2022	Rafael Arcanjo Duarte e Silva	Investigar a Reforma do Ensino Médio instituída pela Medida Provisória (MP) N° 746/16 (Brasil, 2016) e convalidada na Lei 13415/17 (Brasil, 2017), que promoveu sensíveis alterações na Lei

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo/propósito</b>
dos docentes do IF Sudeste MG – <i>campus</i> Santos Dumont			de Diretrizes e Bases – LDB, Lei 9394/96 (Brasil, 1996) –, e os possíveis impactos na estrutura e nas diretrizes pedagógicas dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM).
“Novo” Ensino Médio ou quando o velho está (re)nascendo: consensos e disputas nas regulamentações curriculares dos anos 1990 aos atuais	2022	Rosane de Abreu Farias	Analisar por quais mediações a política curricular de Ensino Médio configurada pela Lei Federal n.º 13.415/2017 recupera e/ou atualiza a pedagogia das competências e ressignifica a formação integrada.

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados do mapeamento, 2023.

A partir do mapeamento realizado, podemos verificar que os trabalhos de Dutra (2018); Both (2019); Lima (2019); Silveira (2021); Oliveira (2022); Silva (2022) e Farias (2022) se aproximam da nossa pesquisa por discutirem o “novo” Ensino Médio e abordarem a integração curricular numa perspectiva omnilateral e as possíveis mudanças no currículo.

O trabalho de Dutra (2018) discute a proposta de reforma curricular no tocante à Educação Profissional, considerando o conflito de normas entre a Lei Nº 11.892, de 2008, e a Lei Nº 13.415, de 2017. Para a autora, a Lei Nº13.415 tende “a limitar a autonomia didática, pedagógica, financeira e administrativa garantida aos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica pela sua lei de criação, 11.892, de 2008 (...)” (p. 18). Por meio de pesquisa documental, observação e aplicação de questionários, ela investigou as crenças e a satisfação dos estudantes sobre o “novo” Ensino Médio e “Itinerários Formativos”. A pesquisa realizada demonstrou que “os jovens participantes, optantes do Ensino Médio Integrado (EMI) da rede federal, desejam a formação integral para além do exercício profissional, ou seja, a formação nas múltiplas áreas do conhecimento, incluindo a formação profissional e técnica” (p. 131). A autora ainda ressalta que a possibilidade de construir o próprio currículo é atraente aos jovens, mas essa escolha deve ser oportunizada de modo amplo.

Both (2019), a partir do desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas, analisou como os docentes do *Campus* Santo Ângelo, do IF Farroupilha, posicionam-se frente aos projetos escola sem partido, a BNCC e o novo Ensino Médio. Os resultados mostraram diversas concepções, em alguns casos até divergentes, e revelaram falta de clareza de alguns entrevistados sobre as temáticas. Nesse contexto, buscando esclarecer como esses projetos

podem influenciar na organização curricular dos Institutos Federais, o autor realizou uma formação política sobre os temas apresentados.

Lima (2019) entrevistou a equipe de gestão de uma unidade de Escola Técnica Estadual. A análise mostrou que houve adesão da equipe de gestão para a implementação do novo Ensino Médio, mas os professores receberam a proposta com desconfiança. Como novas demandas para a gestão escolar, identificou-se a necessidade de evitar a redução de carga horária dos professores e a adequação do horário da unidade. Como desafios, a pesquisa apontou a necessidade de uma ação formadora acerca da Lei do “novo” Ensino Médio e a realização de debates em torno de pontos polêmicos da lei e de aspectos relacionados à qualidade de formação, anseios e interesses do aluno.

Silveira (2021) dedicou-se à análise da formação omnilateral e educação profissional e tecnológica de estudantes do Novo Ensino Médio Noturno (NEMN). A autora observou que “há no NEMN uma educação profissional e tecnológica que se relaciona, na perspectiva dos docentes e discentes, com a formação omnilateral, porém, de forma parcial, porque os entraves políticos e burocráticos são obstáculos para essa total integração” (Silveira, 2021, p. 62). Porém, tanto para os docentes quanto para os discentes, a formação omnilateral deve abranger a educação em todos os sentidos. A discussão realizada aponta a relevância do poder emancipador da educação e do trabalho quando pensados, apresentados e discutidos criticamente em relação à formação integral do ser humano.

Ribeiro (2022) buscou responder como as formações são ofertadas aos profissionais docentes no Novo Ensino Médio e se essas formações são adequadas às necessidades dos professores. Os resultados mostraram a necessidade de um olhar específico nas formações continuadas, investimentos em novas políticas públicas voltadas ao tema e a necessidade da criação de instituições de ensino que formem os profissionais do Ensino Médio, pois eles e suas formações continuadas são fundamentais para o êxito no processo de ensino. Na contemporaneidade, destaca-se a formação continuada de professores como uma orientação fundamental para o aprimoramento dos indivíduos e de suas práticas em sala de aula. Nesse sentido, especialistas e acadêmicos da área de educação têm cada vez mais direcionado sua atenção e pesquisas para o processo de formação continuada, reconhecendo sua importância e relevância para o desenvolvimento contínuo e cotidiano da prática docente (Damasceno, 2020).

Silva (2022) investigou as proposições do “novo” Ensino Médio na EPT sob a visão dos docentes do IF Sudeste MG (*campus* Santos Dumont). Os resultados mostraram que a

maioria não tem conhecimento profundo sobre as diretrizes que regem a EPT e o Novo Ensino Médio. Apesar disso, os docentes participantes responderam que as proposições do Novo Ensino Médio na Educação Profissional e Tecnológica não são claras o suficiente e podem causar impactos na prática pedagógica e na formação dos estudantes. A organização curricular foi apontada como possível causadora de prejuízos no desenvolvimento dos alunos e fonte de desafio para as instituições. Conforme o autor, “é possível que se esteja diante, novamente, de um processo de descontinuidade das políticas públicas de educação e que acarretará um impacto nas práticas educacionais vigentes, nos objetivos de aprendizagem e na formação do estudante” (Silva, 2022, p. 99).

Farias (2022), por sua vez, faz uma análise conceitual de documentos (Lei Nº 13.415/17, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e Educação Profissional de Nível Médio (EPNM), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que buscam compreender as mediações e as contradições presentes nas políticas educacionais contemporâneas. A autora recupera as bases teóricas e epistemológicas da Pedagogia das Competências na obra de Ramos (2011), sua estratégia de implementação, o que há de novidade nas competências, enquanto política para a educação em nível internacional, e de que forma se realiza uma resignificação da concepção de formação integrada na ideia de Itinerários Formativos, proposta pela Lei Nº 13.415/17. Concluindo, a pesquisadora faz uma inferência em relação aos interesses da chamada “reforma” do Ensino Médio: “trata-se de uma contrarreforma da política educacional brasileira que radicaliza os princípios da reforma neoliberal realizada na década de 1990” (Farias, 2022, p. 323). Para ela, houve um refinamento na reforma atual com a resignificação de alguns termos e conceitos.

De modo geral, verificamos que os trabalhos descritos acima recorrem aos teóricos que discutem EPT, entre os quais destacamos: Frigotto (2001, 2007, 2012, 2015), Saviani (2003, 2007, 2009), Ramos (2008, 2010, 2011, 2012, 2017), Ciavatta (2001, 2005, 2011, 2012), Machado (2008, 2010), Moura (2008, 2010). Tomam, ainda, como documentos norteadores de suas pesquisas, a Lei 11.892, de 2008, e a Lei 13.415, de 2017. Muito embora esses trabalhos apresentem semelhanças com o nosso, salientamos que esta pesquisa tem como *locus* o curso integrado de Mecânica do IFMG de um *campus* que se localiza em uma região potencialmente industrializada no campo da mineração e da siderurgia na cidade de Congonhas.

## **2.2 Educação Profissional Tecnológica (EPT)**

Como dito anteriormente, esta pesquisa objetiva analisar as repercussões da implementação do “novo” Ensino Médio, em termos de concepção, no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas. Assim, tendo em vista que o *locus* de realização deste trabalho é um *campus* de um IF, neste tópico, trataremos da história da Educação Profissional no Brasil e o entendimento sobre a consolidação do sistema educacional brasileiro, bem como as adequações às normas estabelecidas, desde sua implantação em nosso país, que foram de suma importância para ampliar a visão quanto às particularidades dessa modalidade de ensino.

### **2.2.1 Início da Educação Profissional no Brasil**

No Brasil, a formação para o trabalho ocorre desde o período colonial. Isso se consideramos as aprendizagens desenvolvidas nas casas de fundições e de moedas, além da aprendizagem dos ofícios artesanais da Marinha do Brasil, criados no ciclo do ouro. A instalação das Casas de Educandos Artífices em dez províncias, durante o Brasil Império, aconteceu entre os anos de 1840 e 1865. Durante a República, em 1909, foram criadas dezenove “*Escolas de Aprendizes Artífices*” destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Com a criação dessas escolas, estabeleceu-se o marco que deu início à Educação Profissional e Tecnológica como política pública no Brasil, tendo sido instituídas por meio do Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 2022).

A divisão do trabalho no Brasil, desde a sua colonização, se caracterizou pela dualidade, com a discriminação da sociedade impulsionando a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Nesse contexto, a educação humanística-intelectual era oferecida aos filhos dos colonizadores. Já os escravos aprendiam e exerciam os ofícios elementares no seu cotidiano. Sales e Oliveira (2010) explicam que o trabalho manual

[...] era considerado uma atividade indigna para o homem branco e livre. Atividades artesanais e manufatureiras, como a carpintaria, a serralheria, a construção, as tecelagens, entre outras, eram repudiadas por se tratarem de ocupações de escravos. A discriminação contra esse tipo de atividade e contra aqueles que a desempenhavam levava muitos a rejeitarem determinadas profissões. Isso resultou no trabalho e aprendizagem compulsórios. Os ofícios eram ensinados aos jovens e às crianças que não tivessem opção, como aqueles advindos das Casas da Roda, garotos de rua e delinquentes (Sales; Oliveira, 2010, p. 2).

Assim, a escola foi concebida historicamente para atender a um público seletivo, que pertencia à elite da sociedade e recebia uma educação voltada para cargos de maior poder, enquanto os menos favorecidos trabalhavam e aprendiam o ofício sem nenhuma formação precedente. O ensino de ofícios era realizado em espaços não escolares, onde o aprendiz era acompanhado de um mestre na oficina e adquiria o seu conhecimento paulatinamente, caracterizando-se na aprendizagem produtiva (Sales; Oliveira, 2010).

A percepção que os portugueses tinham sobre o potencial comercial do Brasil já sinalizava uma possível luta pela independência, que veio a acontecer em 1822 e, no momento da escrita deste texto, celebrava os seus 201 anos. Essa data simbólica não apenas marca um capítulo importante na história brasileira, mas também destaca a resiliência e a determinação do povo brasileiro em forjar seu próprio destino.

O Alvará de 05 de janeiro de 1785 paralisou o desenvolvimento tecnológico, proibindo a criação das fábricas e colaborando para “a destruição da estrutura industrial que se instaurou no Brasil, causando grande impacto no ensino de profissões, que em sua maioria era absorvida pelo setor secundário da economia” (Santos, 2003, p. 207). Essa percepção portuguesa em relação ao país foi evidenciada no referido Alvará, conforme citado por Fonseca (1961),

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm, por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil (Alvará de 1785 *apud* Fonseca, 1961, p. 92).

Em 1808, a família real portuguesa chegou ao Brasil trazendo mudanças nas atividades econômicas. A institucionalização da aprendizagem e a retomada do processo industrial foram algumas das medidas principais assim como a revogação do Alvará por D. João VI. Mas, com o preconceito da sociedade em relação às atividades de ofícios, o fechamento das fábricas e a proibição anterior de se construir novas unidades do ramo resultaram na falta de mão de obra para algumas ocupações. Para atender essa necessidade advinda da formação das novas indústrias, surgiu a primeira instituição de ensino criada pelo poder público, em 1809, o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro. Esse educandário, criado por D. João VI, se tornou referência para outras unidades de ensino profissional que foram surgindo no Brasil. A aprendizagem de ofícios passou a ser ministrada no próprio Colégio, acrescido o ensino das ‘primeiras letras’ e seguido do ensino primário (Santos, 2003).

Outras ações no campo da educação foram importantes no processo de ensino que se expandia para outros estabelecimentos, como, por exemplo, a responsabilidade conferida à Imprensa Régia (1811) de ensinar os ofícios necessários para a imprensa e a criação da Academia de Belas Artes (1922), que tinha por objetivo unir artistas dedicados às belas artes e artífices que executavam as ‘artes mecânicas’ (Santos, 2003).

A história política do país mudou em 1822 com a Independência do Brasil dando início ao período imperial, que se estendeu até 1889, ano da Proclamação da República. No começo, o país emancipou-se de Portugal, constituindo-se como um Estado Nacional de regime monárquico. Mas, mesmo com as mudanças políticas advindas da emancipação, o modelo de aprendizagem de ofícios se manteve, prevalecendo a mentalidade reacionária do período colonial. Em 1823 foi apresentado, pela Comissão da Assembleia Constituinte, o projeto de constituição para o Império destinado aos menos favorecidos. Essa forma de ensino mantém a discriminação em relação às atividades que os escravos exerciam (Santos, 2003).

Sobre esse fato, Machado (2005, p. 5) explica que “a tentativa de configuração institucional do país com a instalação de uma Assembleia Constituinte, em 1823, foi atropelada, nesse mesmo ano, pelo golpe de Estado de doze de novembro. D. Pedro I outorgou assim, em 1824, a Constituição do Império”. Rodrigues (2002, p. 53) acrescenta que essa Constituição, “se, por um lado, não alcançou, como queriam os legisladores, a ideia de um ensino industrial reservado aos negros, de certa forma, deixou vago o lugar ocupado pelas corporações, no que se refere ao ensino dos ofícios”. Por consequência, a Constituição de 1824 impossibilitou o funcionamento das Corporações de Ofícios. Com o objetivo de organizar o ensino público no país, em 1826, foi criado o Projeto de Lei sobre a Instrução Pública, que gerou uma nova organização para o ensino de ofícios.

O Ato Adicional de 1934, na busca de uma organização educacional, reformou a Constituição do Império e compartilhou as responsabilidades do ensino com as províncias. Até então, não havia divisão de competências entre o governo imperial e os poderes regionais quanto à legislação do ensino. Esse Ato,

[...] pelo § 2º do Art. 10, conferiu às Assembleias Legislativas provinciais o direito de legislar ‘[...] sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la’. Excluía, porém, de sua competência ‘[...] as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral’. [...] Assim, por esse dispositivo descentralizador (§ 2º, Art.10), ficava instituída ‘[...] a competência concorrente dos poderes gerais e provinciais no campo da instrução pública, o que vinha possibilitar a criação de sistemas paralelos de ensino em cada província: o geral e o local’ (Haidar, 1998, *apud* Peres, 2005, p. 37).

Nesse documento, a norma prevista reforçou a dualidade nos sistemas, modificando o panorama do ensino secundário com a criação dos primeiros liceus provinciais: o Ateneu, do Rio Grande do Norte (1835), e o Liceu da Bahia e o da Paraíba (1836). Além da criação dos liceus, o seminário de São Pedro foi transformado em estabelecimento imperial de instrução secundária, constituindo o Colégio D. Pedro II (1837). Em todos esses estabelecimentos foram oferecidos estudos simultâneos e seriados, organizados de modo regular, com duração de seis a oito anos. Essa organização foi inspirada pelo modelo educacional francês. A composição do currículo dessas escolas abrangia: Línguas Latina, Francesa, Grega e Inglesa, Gramática Nacional e a Retórica, Geografia e História, Ciências Naturais, Matemática, Música Vocal e o Desenho. A intenção do governo era a de transformar o colégio em referência nos estudos secundários, como um modelo a ser seguido pela província (Peres, 2005).

O número de liceus aumentou, o que proporcionou a ampliação da oferta de formação profissional. Santos (2003, p. 211) explica que os liceus “eram instituições não estatais, que tinham como principal atividade proporcionar à população a formação de uma mão de obra para atuar no mercado de trabalho, no contexto do período imperial”. Algumas sociedades civis, como a Sociedade Propagadora de Belas Artes (1857), no Rio de Janeiro, e a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, em São Paulo (1873), fundaram liceus que tinham responsabilidade administrativa própria e se mantinham com parcelas de recursos do poder público. Nesses estabelecimentos, os cursos eram gratuitos, sendo proibida a participação dos escravos, conforme as normas previstas na reforma, e conservando a linha discriminatória herdada do período colonial e reforçada no Regulamento da Instrução Pública. No início de suas atividades, o Liceu do Rio de Janeiro não dispunha de oficinas para as aulas práticas, o que só aconteceu no período republicano. Em São Paulo, além do curso gratuito, também era distribuído o material escolar aos alunos e, em 1882, passou a ofertar cursos noturnos no Liceu de Artes e Ofícios.

Com as reformas de Leôncio de Carvalho, mudanças aconteceram nesse processo político. Dessas transformações, Peres (2005) destaca as alterações na estrutura curricular do Colégio Pedro II pelo Decreto de 1878, que introduziu a frequência livre e os exames para os cursos superiores, além de isentar os alunos que não eram católicos do estudo da religião, para que pudessem ter acesso ao bacharelado em Letras. No Rio de Janeiro, o ensino voltou-se para o primeiro e segundo grau, em escolas primárias, com duração de seis anos. Era obrigatória a frequência para meninos e meninas entre sete e quatorze anos, e no currículo

estavam inseridas “noções de coisas” e ginástica. A instrução religiosa era facultativa. Os meninos podiam se matricular nas escolas femininas. Em todas as escolas masculinas havia cursos noturnos. Eram previstas a oferta do ensino primário ambulante, com a contratação de professores particulares, e a continuidade das disciplinas do primeiro grau nas escolas de segundo grau em dois anos, acrescentando no currículo noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, noções de lavoura e horticultura, de economia social e de economia doméstica (meninas) e prática manual de ofícios (meninos); por fim, as escolas normais teriam a prática do Ensino Intuitivo ou “lições de coisas”, além da prática do ensino primário geral.

No âmbito da educação profissional, entre as modificações que aconteceram no período colonial, destacam-se: a transformação da Escola Central do Rio de Janeiro em Escola Politécnica (1874), hoje Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; a criação da Escola de Minas de Ouro Preto (1875), que atualmente pertence à Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP; a chegada dos salesianos ao Brasil (1883) que, liderados por D. Bosco, se dedicaram à educação secundária e técnico profissional, que pela Inspeção São João Bosco teve continuidade em várias escolas de todo o país. Com a Proclamação da República, em 1889, iniciou-se uma nova fase na História do Brasil dando novos rumos à educação profissional brasileira (Peres, 2005).

### **2.2.2 Período Republicano**

A educação profissional no Brasil foi oficializada no período Republicano (1909), mas, durante cento e vinte e seis anos, muitos momentos históricos a nortearam e foram marcados pelas transformações culturais e políticas no país (Peres, 2005).

Com o aumento do número de fábricas no Rio de Janeiro, aconteceram modificações do plano educacional e industrial em favor da infância. O Decreto Nº 1313/1891 criou normas e condições para a execução do trabalho nessas instituições. Essa diretriz proibiu a execução de qualquer operação que colocasse o menor em risco. Por exemplo, o contato com substâncias nocivas à saúde, como carvão, fumo e petróleo, além de impedir a contratação de crianças menores de doze anos, salvo como aprendizes (Brasil, 1891). Essas alterações na legislação demonstravam uma preocupação com o trabalho infantil, além de um novo olhar para a infância.

Nilo Peçanha, ao assumir a presidência do Brasil pelo Decreto Nº 787/1906, após a morte de Afonso Pena, assinou o Decreto Nº 7566/1909, que criou dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito em diferentes

unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura e Comércio (Brasil, 2011). De acordo com esse decreto, devido ao crescimento populacional, houve a necessidade de criar meios para atender às classes menos favorecidas, possibilitando a superação das dificuldades na luta pela sobrevivência. Cada Escola de Aprendizes Artífices deveria ter cursos primários obrigatórios para os que não soubessem ler, escrever, contar e cursos de desenho obrigatórios para os alunos que necessitassem dessa disciplina para o exercício do ofício (Brasil, 1909).

A aprovação do Projeto Fidélis Reis (Decreto Nº 5241/1927) definiu a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, no Colégio D. Pedro II e nos estabelecimentos a ele equiparados. As mudanças ocorridas no currículo foram a inserção do ensino de desenho, trabalhos manuais ou rudimentos de artes e ofícios ou industriais agrárias (Brasil, 1927). De acordo com Wittaczik (2008, p. 80),

A história da educação e do país foi marcada pela Revolução de 1930 dando início à Era Vargas. A década de 30 é considerada referencial histórico para a Educação Profissional do Brasil, pois essa década configurou o início da industrialização no país e possibilitou a institucionalização de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo, igualmente esclarecemos que, na década de 1940, também foi de suma importância para a educação profissional brasileira, pois, com o surgimento do Sistema S, tomou impulso em amplitude de atendimento.

Com a incumbência de supervisionar a Escola de Aprendizes e Artífices através da Inspeção de Ensino Profissional Técnico (1931), que mais tarde foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional (1934), foi criado nesse período o Ministério da Educação e Saúde Pública. O primeiro ministro da Educação e Saúde do Governo Vargas foi Francisco Campos e sua proposta de Reforma do ensino foi um acontecimento importante dessa década, pois tratava da organização da cultura escolar do ensino secundário, com a intenção da superação do regime de cursos preparatórios e de exames parcelados (Brasil, 2011).

Com a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública (1937), a Escola de Aprendizes e Artífices e a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás foram transformadas em Liceus Profissionais (Brasil, 2011). Fundamentadas em Cunha (2000), Caires e Oliveira (2016) destacam que,

Dois anos depois do Golpe de 1937, a eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) criou condições propícias para a priorização da política de 'substituição de importações' estabelecida pelo Governo Vargas, que ampliou o processo de industrialização no país. Neste período, dado o caráter protecionista das políticas governamentais, a produção industrial interna beneficiou-se, também, das exportações de mercadorias tradicionais para os países que participavam da guerra.

Tendo em vista o privilegio mento desta política, pôde-se constatar um considerável crescimento industrial no Brasil, traduzindo, notadamente, na instalação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em 1941, e, no ano seguinte, na criação da Fábrica Nacional de Motores, ambas financiadas e assistidas pelo Governo norte-americano (Caires; Oliveira, 2016, p. 60).

Caires e Oliveira (2016) esclarecem que o Golpe que instaurou o Estado Novo levou à construção e outorga da Constituição de 1937. A proposta do governo de “[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual [...]” (Brasil, 1909, p. 1), em 1909, se tornou dever do Estado e outras responsabilidades a essas classes foram a ele conferidas com essa Constituição.

Ainda que a oficialização do ensino profissional tenha sido importante nesse ato constitucional, o fato de destiná-lo às classes menos favorecidas denota discriminação do governo em relação a essas classes. Uma das mudanças ocorridas, no final da Era Vargas, foi a transformação dos Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas por meio do Decreto Nº 4.127/1942, que passou a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Outros fatos importantes desse período foram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo o Decreto-Lei Nº 4.048/1942, e a publicação dos Decretos-Leis Nº 8.621 e Nº 8.622, de 1946, que instituíram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), como sinalizado por Wittaczik (2008).

Com a promulgação da Constituição de 1946, teve início a Segunda República trazendo importantes acontecimentos que refletiram no ensino profissional. Com a Lei Nº 1.821/1953, regulamentou-se o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médios para matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

Com a entrada do Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o país se destacou pelo aprofundamento da relação Estado e Economia. De acordo com o Histórico da Educação Profissional, publicado pelo MEC na ocasião do centenário da RFEPT (2011, p. 4), o ensino passou a ter o objetivo de formar “profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país”. A transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias denominadas Escolas Técnicas Federais ocorreu em 1959, quando obtiveram autonomia didática e de gestão, intensificando a formação de técnicos – mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

A organização dos cursos do SENAI e do SENAC passou a ser orientada de acordo com a legislação educacional a partir da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Nº 4024/61, que estabeleceu a equiparação dos cursos técnicos e secundários, possibilitando o acesso ao curso superior. Essa normativa foi a

primeira publicação específica para a educação. A dualidade do ensino no Brasil acontece desde o período colonial pela influência da cultura portuguesa. A partir das disputas de poder, percebe-se que, ao longo da história, o trabalho intelectual e o manual se apresentam de diversas formas.

Pelo exposto, observa-se que a Rede Federal de Educação, Profissional e Tecnológica (RFEPT) foi se constituindo de maneira muito fragmentada (Albuquerque, 2020). Já que o ensino profissional inicialmente acontecia nos liceus, que tinham um propósito à época, ao mesmo tempo, foi se formando uma rede de escolas agrícolas organizadas com base no modelo escola-fazenda do Ministério da Agricultura e assim subordinadas a ele. O Decreto Nº 60.731/67 transferiu essas Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, que passaram a funcionar como escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais.

Desde as atividades artesanais até o processo de industrialização, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho tiveram como objetivo exclusivo aumentar a produtividade do trabalhador. Diversas mudanças quanto à nomenclatura e aos objetivos das escolas mantidas pelo governo, que são notadas até hoje, vêm do período republicano. A começar pela transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em liceus, que foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, posteriormente, em 1942, que, por sua vez, foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, em 1959, equiparadas, enquanto autarquias, às Escolas Agrícolas Federais inseridas na rede em 1967, e ainda a cefetização iniciada a partir de 1978. Com a difusão dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET (Lei Nº 6545/78), as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro se transformaram em CEFETs, o que ocorreu gradativamente, de modo que outras instituições foram sendo contempladas ou implantadas. A história do CEFET se consolidou de fato a partir desse evento. Posteriormente, a Lei Nº 8.948/1994 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (SNET) e, com isso, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrícolas Federais foram incluídas nessas mudanças que não pararam por aí. A Lei Nº 11.195/2005 expandiu a oferta da educação profissional, estabelecendo que esta, preferencialmente, ocorresse em parceria com os Estados, Municípios e Distrito Federal; setor produtivo ou organizações não governamentais. A primeira fase do Plano de Expansão da RFEPT previa a construção de sessenta novas unidades de ensino pelo Governo Federal. A promulgação da Lei Nº 11892/2008, que deu origem ao IFMG, ampliou ainda mais a área de influência dos CEFETs e suas responsabilidades institucionais, possibilitando a oferta de

novos cursos incluindo licenciaturas e engenharias, bem como cursos de Mestrado e Doutorado.

O IFMG foi estabelecido pela Lei Nº 11.892, que foi sancionada em 29 de dezembro de 2008. Sua criação resultou da integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, juntamente com a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista (Brasil, 2008). Os diversos *campi* do IFMG estão vinculados a uma Reitoria sediada em Belo Horizonte. Atualmente, o IFMG é composto por 18 *campi* estrategicamente distribuídos em diferentes regiões do Estado de Minas Gerais.

Compreender como se deu a consolidação do sistema educacional brasileiro e as adequações às normas estabelecidas pelo poder, desde sua implantação em nosso país, foi de suma importância para ampliar nossa visão quanto às particularidades dessa modalidade de ensino. No próximo tópico, discutiremos sobre o currículo da educação profissional brasileira. Essa discussão é fundamental, visto que objetivamos, nesta dissertação, abordar o “novo” Ensino Médio no contexto brasileiro em um Instituto Federal.

### **2.3 Currículo: concepções e práticas**

Na educação, o conceito de currículo tem se diversificado muito, impossibilitando um senso comum. Para Lopes e Macedo (2011), o currículo é definido como “grade curricular com disciplinas/atividades, planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 19). Segundo Apple (2002), o currículo

[...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2002, p. 59).

Goodson (1997, p. 17), por sua vez, compreende o currículo escolar como “um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”. Desse modo, é visto como ‘construção social’, devendo ser investigado no nível da prescrição e das realizações práticas. Como prescrição, o currículo “sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária” (Goodson, 1997, p. 38).

Explorando o papel de vários grupos sociais na definição conflituosa de currículo, Goodson (1997) desmistifica a concepção de um currículo “atemporal” que existiria antes dos

processos sociais que levam à sua emergência, consolidação e disseminação. Conforme esse autor, o currículo está longe de ser neutro, pode sinalizar relações de poder na elaboração das propostas curriculares e é preciso ir além das impressões para compreender essas relações.

Nesse direcionamento, percebemos que a elaboração de um currículo sofre influências da cultura local, dos gestores e políticos que, de certa forma, influenciam nessa definição pelo poder que exercem em seus meios e também pelas diversas ideologias de determinados grupos. As questões acerca do currículo, historicamente, permeiam o contexto político e são manifestadas pelas relações de poder estabelecidas com a sociedade. Ciavatta e Ramos (2012) explicam que

cada época possui suas manifestações culturais próprias, emanadas da forma como se vive e se organiza a sociedade. Da mesma forma, produzem-se os discursos, suas justificativas e seus termos próprios para expressar o poder e suas determinações. Não sem contradições, mas sob o espírito inovador do capitalismo, geram-se novas sociabilidades adaptadas aos interesses dos grupos no poder (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 14).

Goodson (1997), Moreira e Silva (2002), Apple (1999, 2002) e Young (2010) concordam que a relação de poder é um fator presente nas discussões e implementações do currículo. Corroborando, Silva (2005, p. 148) afirma que “o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. (...) O currículo tem um papel decisivo na reprodução de classes da sociedade capitalista. O currículo pode transmitir a ideologia dominante”.

Posto isso, é possível entender o porquê dessa disputa por quem vai decidir o que fará parte ou não do currículo. Não é de maneira desinteressada que a participação dos professores na construção/revisão curricular seja dificultada. Afinal ela pode se constituir em

assumir sua identidade como trabalhadoras/res culturais envolvidas/os na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida sociais. O campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história. Precisamente por isso é um espaço permanentemente atravessado por lutas e disputas por hegemonia. Não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos e esses objetivos podem não ser exatamente os objetivos de justiça, igualdade e um futuro melhor para todos (Silva, 1995, p. 28-29).

Segundo Moreira e Silva (2002), o currículo está no centro das relações políticas e econômicas, como comprovado ao longo da história do Brasil, e já demonstrado aqui, quando discutimos sobre a história da EPT. Esse fato se deve aos interesses políticos e econômicos que são imbuídos na sociedade de acordo com propostas governamentais. É importante

ressaltar que isso não ocorre apenas na educação, mas também nas variadas formas de organização social.

Nessa ótica, Young (2010, p. 57) afirma que “os políticos dizem que estamos numa ‘sociedade do conhecimento’ e que há cada vez mais empregos que requerem que as pessoas sejam ‘trabalhadores do conhecimento’”. O autor também questiona “que conhecimento é este?”. Isso porque, segundo ele, os documentos orientadores das políticas governamentais têm se mantido silenciosos quanto à definição desse conhecimento requerido, visto que a definição de qual é o conhecimento que deve ser contemplado no currículo está nas mãos desses poderosos. No caso da BNCC, pela maneira como foi construída, desde a imposição da reforma do Ensino Médio pela Medida Provisória n.º 746/2016, observamos que se caracterizou como uma proposta curricular governamental que não foi discutida amplamente com educadores, pesquisadores e organizações educacionais que militam no campo educacional.

Apple (1999, p. 29), na mesma direção de Young (2010), também potencializa sua visão de currículo a partir de questões que considera fundamentais para uma nova percepção, as quais se manifestam pelos seguintes questionamentos: “De quem é este conhecimento? Quem o selecionou? Por que se encontra transmitido e organizado desta forma, para este grupo específico?”. Essas questões concernem diretamente à elaboração do currículo, que é modelado de acordo com os documentos norteadores unidos às concepções ideológicas de cada escola e a cultura local, determinando os conteúdos a serem contemplados e a forma como serão ensinados. Com relação a isso, Moreira e Silva (2002) asseguram que

[...] o currículo, enquanto definição oficial daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa o interesse dos grupos e classes colocados em vantagem e em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto oficial, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados [...] (Moreira; Silva, 2002, p. 29).

Outro aspecto apontado por Apple (2002, p. 40), relacionado ao currículo, seria de uma coerção “exercida pelo sistema educacional de muitos países, para que o objetivo das empresas e indústrias se tornem as metas principais senão os únicos objetivos da formação escolar [...]”. No caso brasileiro, a BNCC cumpre bem esse papel, porque temos vários conglomerados educacionais que têm interesse em sua implementação. Um exemplo é o “Todos Pela Educação”, movimento em que os interesses da elite empresarial brasileira se

concretizam, e suas discussões giram em torno da meritocracia, privatização, currículo básico para as camadas populares e que atenda às necessidades do mercado. Segundo Freitas (2013),

responsabilização e privatização caminham juntas. Não é uma questão meramente acadêmica ou técnica de aprimoramento de formas de medição ou cálculo de valor agregado. Há uma ideologia, uma concepção de como se organizar e promover a educação pública. A meritocracia é o ingrediente básico desse processo, pelo qual se pretende legitimar perante a opinião pública as ações de controle dos profissionais da educação, a forma de gestão e a própria privatização das escolas. Esse processo legitima vários interesses sob o manto da objetividade científica das avaliações. [...] aqui se juntam os objetivos dos políticos interessados em apresentar resultados aos seus eleitores, com os objetivos das corporações empresariais interessadas em garantir o controle ideológico da educação, e com os interesses da indústria educacional que fatura com a implementação dessas estratégias (Freitas, 2013, p. 64).

Nesse sentido, Apple (2002) também ressalta que querem convencer a sociedade de que, se as escolas, professores e currículos, fossem controlados e precisamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, orientados e fundamentados nos valores tradicionais, nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, os problemas de aproveitamento escolar, desemprego, competitividade desapareceriam por completo.

A política e a economia estabelecem relações com a educação por meio do currículo. Esses temas são discutidos por Apple (1999, 2002) em diversas de suas obras, tendo como início a ‘análise relacional’ que aplica aos diversos contextos que permeiam a educação, considerando os aspectos hegemônicos e ideológicos. Tais perspectivas contribuem significativamente para a compreensão do currículo enquanto via de acesso do conhecimento à sociedade. Isso porque o que se ensina na escola, para Apple (1999),

[...] é resultado de uma escolha, com base num universo muito mais vasto de conhecimento e princípios sociais possíveis. É uma forma de capital cultural proveniente de algum lugar e que, em geral, reflete as perspectivas e crenças de poderosos segmentos do coletivo social. Na sua produção e disseminação, enquanto mercadoria econômica e pública – na forma de livros, filmes, materiais, etc. – é repetidamente filtrado através de compromissos ideológicos e econômicos. Desta forma, valores sociais e econômicos já se encontram encostados no quadro das instituições em que trabalhamos, no ‘corpus formal do conhecimento escolar’ que preservamos nos currículos, nos modos de ensino e nos princípios, padrões e formas de avaliação. Uma vez que tais valores atuam agora por nosso intermédio, habitualmente de uma forma inconsciente, a questão não está em como manter acima da escolha. Pelo contrário, encontra-se, sim, em quais são os valores que devem, em última análise, ser escolhidos (Apple, 1999, p. 32).

Assim, “a educação, o currículo e até o próprio conhecimento tornam-se meios para se atingir um fim e não constituem fins em si mesmos” (Young, 2010, p. 62). Se as sugestões pedagógicas estabelecidas pelas políticas públicas se unem com as demandas sociais, a diversidade, a sustentabilidade, a inclusão, a cultura estarão contempladas no currículo. Dessa maneira, a forma como, muitas vezes, esses temas são inseridos no cotidiano escolar abre uma

gama de debates e pontos de vista que se caracterizam como um campo de disputa. Young (2010 p. 62) afirma que “[...] os resultados das disputas sobre o conhecimento não se resumem às meras questões acadêmicas: eles afetam diretamente as oportunidades de aprendizagem dos alunos nas escolas [...]”. Dessa forma, percebe-se que o currículo, enquanto campo de disputa, expressa fortemente as relações de poder.

### **2.3.1 O Currículo da Educação Profissional: história, política e tendências educacionais**

Para se chegar ao atual sistema de educação, vários eventos aconteceram no decorrer da história da educação no Brasil. Observamos, no histórico da educação brasileira, discutido no tópico 2.2.1, que a duplicidade preconceituosa presente no ensino foi herdada dessas relações que se estabeleceram ao longo dos anos. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 31) elucidam que “[...] a história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação de terra e da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes”. Os referidos autores informam ainda que

[...] se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos e desamparados (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 32).

Essa dualidade preconceituosa, presente desde os primórdios, que se caracteriza pela diferenciação entre o ensino oferecido para as classes menos favorecidas e o destinado às classes dominantes, e distingue o ensino intelecto-cultural da preparação para o trabalho, ainda hoje se manifesta na educação. Originada no período colonial, essa distinção caracterizou a dualidade do ensino, conforme mencionado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Dessa forma, o Ensino Médio, por ser a última etapa da Educação Básica, no sistema de ensino atual, e destinado aos jovens a partir dos quinze anos, período que antecede a fase adulta, consiste numa probabilidade de ingresso desse jovem no mercado de trabalho ou na universidade. O interesse do governo e de empresários, porém, é que se atenda à economia. “É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação geral ou à preparação para o trabalho?” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 31).

A oficialização da educação no Brasil, em 1909, propiciou várias discussões, tanto políticas, influenciadas pelas perspectivas econômicas, quanto nos movimentos educacionais, que expressavam as insatisfações com os rumos dados à educação brasileira. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) explicam que,

enquanto o país viveu um período de recuperação da ‘recessão calculada’ de 1962 a 1967 (Singer, 1989), a oferta do ensino secundário não apresentou problemas para a burocracia estatal. Mas já a partir de 1964 e especialmente no período chamado ‘milagre econômico’ (1968 a 1973), a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista. No âmbito dos setores produtivos, a regulamentação da profissão de técnico de nível médio, em 1968, configurou seu papel político como porta-voz e intermediário entre os operários não qualificados e o escalão superior, como representante dos que controlam o poder político e econômico (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 32).

Apenas a partir da LDBen N° 9394/96, os processos de articulação e definição do currículo para a educação profissional passou a ser considerado uma modalidade de ensino e, pelo seu caráter político, foi debatido em diversos grupos. Sobre a Assembleia Constituinte de 1987-1988, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 35) revelam que

a sociedade civil organizada, por meio de suas entidades educacionais e científicas, mobilizou-se fortemente pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na instituição. [...] O debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente entre aqueles que investigavam a relação entre o trabalho e a educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo.

A formação para o trabalho, nas palavras dos referidos autores, deveria ir além do ‘adestramento de técnicas produtivas’. Saviani (2003), ao relacionar a politecnia ao entendimento dos fundamentos científicos das variadas técnicas utilizadas no trabalho moderno, sugere um conceito diferente do proposto para o então segundo grau profissionalizante. Por esse princípio se fazia a crítica ao modelo hegemônico do ensino técnico de Ensino Médio instituído pela Lei N° 5692/71. Após as controvérsias de diversos projetos de leis para a educação no Brasil, a proposta do então senador Darcy Ribeiro foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, transformando-se na Lei N° 9394/96. Um capítulo especial nessa legislação trata da educação profissional e prevê que a “educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996, art. 39). O currículo para essa modalidade foi tratado no Decreto N° 2208/97, que estabelecia uma organização curricular própria, independente do Ensino Médio. Por meio desse decreto, deu-se a especificação da educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. As

definições foram questionadas e criticadas pelos intelectuais da educação, que defendiam a integração do Ensino Médio à educação profissional.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 13), essa normativa foi um regresso profundo por reestabelecer o dualismo, ao tratar a educação profissional como complementar à Educação Básica, além de assumir “o ideário pedagógico do capital ou do mercado”. O Decreto Nº 2208/97 vinha “não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 25). Esse conceito pedagógico, ao qual se referem esses autores, está associado à pedagogia das competências, difundida na década de noventa por Phillip Perrenoud.

Para Perrenoud (1999, p. 30), “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.)”. Já o ‘currículo por competências’

é o meio pelo qual a pedagogia das competências se institucionaliza na escola, com o intuito de promover o encontro entre formação e emprego. O fundamento do ‘currículo por competências’ é a redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir sentido prático aos saberes escolares, abandonando a preeminência dos saberes disciplinares para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas (Ramos, 2009, s/p).

De acordo com Ramos (2011, p. 15), em consequência das reformas que se atrelavam ao currículo por competência, a educação se caracterizou “como um serviço privado ofertado pelo mercado, apenas sob a regulação do Estado”. E também, numa outra via, “buscou-se estabelecer, no senso comum dos educadores e da sociedade em geral, a crença de que a solução para os problemas da educação e da escola estaria na adoção de uma ‘nova’ pedagogia, a pedagogia das competências” (Ramos, 2011, p. 15). O Decreto Nº 2208/97, na época, definia as normas para a educação profissional, sob o amparo da pedagogia das competências. Essa regulamentação previa a elaboração da DCN para essa modalidade sob a responsabilidade do MEC, onde seriam indicadas a carga horária mínima, as habilidades e as competências básicas como requisitos para a habilitação profissional.

A escola, no uso de sua autonomia, escolheria as disciplinas (agrupadas em forma de módulos permitindo a certificação modular), conteúdos, habilidades e competências específicas de sua organização curricular, observadas as tendências e transformações do setor produtivo, além da permissão do uso de currículos experimentais. A partir do Decreto Nº 2208/97, a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Profissional de Nível Técnico

(DCNEPNT) foi publicada pela Resolução CNE/CEB Nº 04/99. As diretrizes também foram elaboradas no ideário da pedagogia das competências. Essa Resolução definiu “competência” como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Também categorizava três aspectos: “I- competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação” (Brasil, 1999, art. 6).

A Resolução CNE/CEB Nº 04/99 definia que a organização curricular e o perfil profissional de conclusão eram de responsabilidade da escola, observadas as competências e habilidades a serem adquiridas. Para isso, anunciava a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais – RCN por área profissional, o que aconteceu em 2000, com as matrizes de referência para a elaboração do currículo. Nos anexos da Resolução, constavam quadros de competências por área e a carga horária mínima de cada curso. As competências a serem desenvolvidas e definidas nessa Resolução nada mais eram do que as atividades que o profissional exerceria na empresa ou indústria.

Ramos (2011, p. 15), de forma crítica, debate e discute a teoria das competências e apresenta limitações na perspectiva dessa “nova” pedagogia. A autora também explica que o currículo baseado em competência se inicia na análise do processo de trabalho, de onde se elabora uma matriz para aplicação pedagógica na escola, em que os projetos e resolução de problemas são usados como metodologia. Ainda foram apontadas duas incoerências presentes nos documentos oficiais que trataram do currículo na época:

Primeiramente, a competência é enunciada como um princípio formativo adequado à flexibilidade e à complexidade atual dos processos de trabalho, destacando os aspectos subjetivos dos trabalhadores. Porém, ao ser descrita, reduz-se a atividades profissionais prescritíveis num sistema produtivo estável, próprio dos padrões tayloristas-fordistas. A segunda incoerência está em se definir a competência com base no cognitivismo piagetiano e, ao descrevê-la como atividades, abstrair-se toda a complexidade de sua natureza estrutural e dinâmica, discutidas por essa mesma teoria (Ramos, 2002, p. 418).

A qualificação se tornou sinônimo de certificação e diplomas, considerados “códigos consolidados, as competências seriam dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola-empresa” (Ramos, 2002, p. 406). As modificações quanto à teoria aplicada na legislação aconteceram de fato, com a publicação do Decreto Nº 5154/2004, após várias mobilizações em favor da revogação do Decreto Nº 2208/97. Como

militantes ativos desses debates em favor da educação integrada, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) revelam que se buscou resgatar, com esse decreto,

[...] a consolidação do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício das profissões técnicas. [...] ainda tenta reestabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o ‘desempate’ entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 37).

Na incessante tentativa de superar o dualismo, nas DCNEPNT que foram atualizadas pela Resolução CNE/CEB N° 01/2005, uma das conquistas foi a nova organização do Ensino Médio que previa a articulação da EPN de forma integrada<sup>3</sup> (com carga horária ampliada), concomitante e subsequente.

As edições do CNCTNM publicadas até 2013 não haviam sofrido alterações. Uma versão mais recente do catálogo, publicada em 2014, prevê, além das informações anteriormente contempladas, o eixo tecnológico do curso, as ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), Leis e normas relacionadas ao exercício da profissão, as viabilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, formação continuada em cursos de especialização técnica e verticalização para cursos de graduação. Todas direcionadas para o itinerário formativo. Essa publicação recente já foi configurada de acordo com a nova Diretriz publicada em 2012. Pela Lei N° 11748/2008, alterações importantes acerca da educação profissional foram realizadas na LDBen N° 9394/96.

Essas alterações ocorreram no Título V da LDB. Foi inserida a seção IV-A do Capítulo II, que trata “da Educação Básica”. Assim, além da seção IV, que trata “do

---

<sup>3</sup> Santomé (1998) destaca que a terminologia “integrada” tem sido adotada com o intuito de abranger uma compreensão global do conhecimento e de promover maior interdisciplinaridade em sua construção. A ideia por trás da integração é enfatizar a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares. Além disso, o autor argumenta que a concepção de currículo integrado tem sido empregada como um meio para legitimar a globalização e promover uma maior ênfase na interdisciplinaridade. Essa ideia de currículo integrado foi objeto de debates acalorados e controvérsias, levando em consideração outras designações, como currículo globalizado e currículo interdisciplinar. A concepção de integração na educação também é influenciada pela análise de Bernstein (1996) sobre os processos de compartimentalização do conhecimento, nos quais ele introduz os conceitos de classificação e enquadramento. A classificação refere-se ao grau de manutenção. Ainda de acordo com Bernstein (1999), a abordagem integrada coloca as disciplinas e cursos isolados em uma perspectiva relacional, resultando em uma redução das restrições e classificações do conhecimento escolar. Isso promove uma maior autonomia tanto para os professores quanto para os alunos, além de uma maior integração entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos cotidianos dos alunos. Essa abordagem desafia a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. Em suma, o autor acredita que os códigos integrados têm o potencial de garantir uma socialização adequada do conhecimento, capaz de lidar com as mudanças em curso no mundo do trabalho por meio do desenvolvimento de habilidades globais.

Ensino Médio”, foi acrescentada a seção IV-A, que trata “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Foi acrescentado, ainda, um novo parágrafo ao art. 37, já na seção V, que trata “da Educação de Jovens e Adultos”. Finalmente, foi alterada a denominação do Capítulo III do Título V, para tratar “da Educação Profissional e Tecnológica”, bem como foi alterada a redação dos dispositivos legais constantes dos art. 39 a 42 da LDB (Brasil, 2012, p. 12).

Advindo dessas alterações, foi publicado o Parecer CNE/CEB Nº 11/2012, que contextualizou e previu a atualização das DCN da EPNT para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM. Nesse documento, foram reconhecidas as discussões acerca das novas relações do trabalho e a educação profissional ocorridas nos debates entre o MEC, o Conselho Nacional de Educação – CNE e a comunidade educacional. Ainda de acordo com esse Parecer, “as novas diretrizes, obviamente, devem fundamentar a Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo, como um direito social intransferível do cidadão, em termos de direito do trabalhador ao conhecimento” (Brasil, 2012, p. 5).

A partir daí, foram publicadas as novas DCN pela Resolução CNE/CEB Nº 06/2012, em consonância com a LDB Nº 9394/96 e também com os primeiros debates ocorridos no final da década de oitenta para a formulação da LDB, definindo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, a indivisibilidade da educação com a prática social como um princípio dessa modalidade de ensino e ainda a formação humana integral, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como categorias indissociáveis (Brasil, 2013).

As novas DCN para a EPTNM previam a organização de cursos e programas que possibilitem “Itinerários Formativos flexíveis, diversificados e atualizados” e definem que a finalidade desses cursos seria “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais” (Brasil, 2012, art. 3 e 5). Diferente da Resolução CNE/CEB Nº 04/99, que apresentava um artigo com sete princípios, essa Resolução apresentou um capítulo específico que definiu os princípios norteadores, entre os quais se destacam:

I- relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação do estudante; II- respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; III- trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político pedagógica e do desenvolvimento curricular [...]; V- dissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; [...] VIII- contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele

vinculadas; IX- articulação com o desenvolvimento socioeconômico – ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo; [...] XII- reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas; [...] X- identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais (Brasil, 2012, art. 6).

Percebemos que alguns princípios são os mesmos, porém aplicados de forma mais elaborada e esclarecida do que na DCN anterior. Para fins de elaboração do currículo, a nova diretriz mostra preocupação com a defasagem escolar, ao prever que sejam introduzidos conhecimentos e habilidades características à Educação Básica, para complementação e atualização dos estudos para os cursos subsequentes, em consonância ao eixo tecnológico correspondente.

Tal norma também determina que o currículo deve proporcionar aos estudantes elementos para a compreensão e discussão das relações sociais de produção e do trabalho, condições para exercer a profissão com capacidade e idoneidade intelectual, tecnológica e responsabilidade, conhecimentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho. Institui ainda que o planejamento curricular deve embasar-se no compromisso ético da instituição educacional com a concretização do perfil profissional de conclusão do curso (Brasil, 2012). Certos critérios importantes de planejamento e organização dos cursos são assim definidos:

I – atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para os estudantes e a sociedade; [...] III – possibilidade de organização curricular segundo Itinerários Formativos, de acordo com os correspondentes eixos tecnológicos, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos sócio-produtivos e culturais locais; [...] (Brasil, 2012, p. 22).

Sobre a organização curricular, ainda cabe destacar que, nessa DCN, as instituições de ensino devem considerar a adaptação e coerência do curso com o projeto político pedagógico e com o regimento escolar, além de considerarem a vocação regional, as tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes.

É fundamental destacar que o Conselho Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCTNM) deve estar alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), pois estas exercem uma influência direta sobre a organização do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. As DCNs, sendo documentos orientadores do currículo, deveriam seguir a norma

específica estabelecida pelo órgão federal, servindo como referência para a elaboração dos documentos internos de uma instituição. Nesse contexto, as DCN da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), que se originam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ganham relevância, uma vez que a Lei atribui à União a responsabilidade de estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, as competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que servirão como base para a elaboração dos currículos.

### **2.3.2 Impactos do Neoliberalismo no Currículo**

No contexto do neoliberalismo, o Ensino Médio apresenta uma dualidade estrutural fundamental que tem raízes profundas na história da educação brasileira. Essa dualidade se manifesta na oferta de dois tipos de formação: uma voltada para a preparação dos indivíduos de classes sociais menos favorecidas para o mercado de trabalho, e outra direcionada às elites, caracterizada por uma formação propedêutica, científica e filosófica. Essa distinção é notável, por exemplo, no Ensino Médio técnico.

Conforme Albuquerque (2020), os modelos de estruturação produtiva infiltraram-se no contexto educacional, gerando preocupações entre aqueles que valorizam e protegem o papel fundamental da educação, sem serem guiados por interesses comerciais. Ao longo de sua trajetória, à medida que as mudanças na produção ocorriam, a educação passou a servir às necessidades do mercado como meio de suprir sua demanda por mão de obra, adotando uma abordagem de gestão produtiva. Isso resultou em uma educação fragmentada e mercantilizada, ameaçando sua capacidade de cumprir seu papel social de promover uma consciência crítica e fornecer um conhecimento amplo, capacitando o indivíduo a tomar decisões.

As mudanças educacionais dos anos 1990, baseadas na abordagem do ensino por competências, direcionaram a educação para o desenvolvimento de habilidades voltadas à empregabilidade. Gradualmente, observamos que a formação empreendedora estava se tornando uma parte prescrita do currículo a ser seguida. No neoliberalismo e sua proposta de Estado Mínimo, parte das responsabilidades do Estado é transferida para organizações do terceiro setor. Isso reflete a crença de que o desenvolvimento da sociedade deve ocorrer com uma intervenção estatal mínima. Essa abordagem, em conjunto com a descentralização do Estado, enfatiza a solidariedade como um meio ágil e eficiente de auxiliar aqueles em necessidade (Duarte; Nunes, 2013).

No âmbito do neoliberalismo, emergiu uma ideologia de solidariedade que resultou na redefinição do termo e na reinterpretação de suas práticas. Além disso, existe uma preocupação legítima de que o Estado, sob essa ideologia, possa focar exclusivamente no bem-estar das classes privilegiadas, correndo o risco de se tornar um obstáculo para os menos privilegiados (Duarte; Nunes, 2013).

No Brasil, durante as décadas de 1990 e 2000, as políticas públicas passaram a priorizar a formação voltada para a empregabilidade, fundamentadas na abordagem da pedagogia das competências. Essa mudança ocorreu em resposta às transformações da sociedade contemporânea. Percebemos que o discurso propagado passou por uma mudança, dando espaço para conceitos como 'liberdade', 'autonomia' e enfatizando o empreendedorismo. Portanto, houve uma mudança na abordagem da empregabilidade, cujos critérios persistem, adaptando-se ao mercado em constante evolução e à competição por empregos resistentes à automação. A ênfase agora está na meritocracia, com um discurso voltado para o incentivo ao empreendedorismo. Isso coloca a responsabilidade não apenas de encontrar emprego, mas também de criar oportunidades de trabalho.

Dessa forma, as interferências externas na Educação se consolidam por meio da ação de organismos multilaterais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) dentre muitos outros. Já as interferências internas se fazem pela ação do empresariado que, na maioria das vezes, atua em fundações, ou vinculadas às organizações, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A respeito dessa questão, Saviani (2014, p. 105) alega que

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via UNDIME e CONSED nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”.

Assim, a preparação para o mercado de trabalho, bem como a disseminação neoliberal na educação, vem buscando a implementação do desenvolvimento de competências e habilidades, inicialmente, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990, e, nos dias atuais, com a implantação da BNCC.

As teorias educacionais da década de 1990, na visão de Amaral (2016), tinham como principal finalidade apoiar as muitas exigências do mercado financeiro, assim, as políticas neoliberais favoreciam as pedagogias pautadas no lema do “aprender a aprender”. Percebe-se, então, que a educação passa a ter o compromisso de preparar os indivíduos para atuarem no

mercado capitalista, que necessitava de mão de obra qualificada, situação que favoreceu o surgimento da pedagogia das competências.

Nessa ótica, o documento dos PCNs para o Ensino Médio (Brasil, 2000, p. 12) assinala que “[...] o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo”. A mesma fonte salienta a relação entre competências e habilidades e a pedagogia do “aprender a aprender”, apontando que:

[...] a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (Brasil, 2000, p. 75).

De acordo com Perrenoud (1999), o mundo do trabalho apropriou-se do conceito, da noção de competência, e a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia. Em outra direção, Saviani (2013) afirma que o interesse em introduzir a ‘pedagogia das competências’ nas escolas moveu-se com a intenção de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, para a decorrente reorganização do processo produtivo na sociedade.

Considerando as informações apresentadas, é possível inferir que a elaboração e a implementação da BNCC são percebidas como mais um passo para fortalecer a hegemonia e os ideais neoliberais no contexto das políticas curriculares nacionais, seguindo uma trajetória semelhante à observada na década de 1990 com os PCNs. Essa perspectiva sugere que tais medidas atendem aos interesses da classe empresarial, contrariando a expectativa de que a escola pública deva proporcionar às novas gerações conhecimentos historicamente sistematizados e uma formação humana emancipatória.

Em se tratando da relação entre a educação e as políticas neoliberais, Silva (1985, p. 12) assevera que,

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

Nesse contexto de preparação para o mercado de trabalho e promoção das ideias do neoliberalismo, a educação tem buscado enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades. Como dito anteriormente, isso começou com a criação dos PCNs, na década de 1990, e continua, nos dias atuais, com a implementação da BNCC.

Desse modo, a crise no Ensino Médio pode ser atribuída às diversas influências que o neoliberalismo exerceu sobre o sistema educacional nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 1990, introduzindo interferências diretas na educação brasileira. O neoliberalismo, como uma ideologia que orienta as políticas estatais, tem raízes profundas no século XIX e promove valores como direitos individuais, livre mercado, comércio desregulamentado e propriedade privada, influenciando instituições jurídicas, religiosas e educacionais (Eisenbach Neto; Campos, 2017).

Conforme observado por Hernandes (2019, p. 4), no Brasil, há uma influente presença de intelectuais ligados à direita, associados à classe dominante e ao empresariado, que desempenham um papel significativo na formulação e disseminação de um pensamento neoliberal predominante. Nesse contexto, o neoliberalismo exerce influência na esfera educacional do país por meio de organizações empresariais que financiam pesquisas, promovem fóruns, desenvolvem estratégias de marketing e preparam o terreno para a implementação de reformas voltadas para o mercado. Entre as entidades e empresas envolvidas nesse processo, destacam-se o Itaú Unibanco, Bradesco, Santander, Gerda, Natura, Volkswagen, juntamente com instituições como a Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola. (Macedo, 2014).

Na sequência, discutimos a implementação da BNCC no contexto educacional brasileiro.

## **2.4 Implementação da BNCC no contexto nacional**

A BNCC é um documento que normatiza as diferentes formas de aprendizagens que são primordiais para o desenvolvimento e progresso dos alunos ao longo das múltiplas etapas e modalidades da Educação Básica, de forma que seus direitos de aprendizagem sejam garantidos e que estejam de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018).

A implementação da BNCC não é uma ideia recente, já estava prevista na Constituição de 1988, assim como a LDBen, de 1996, como se observa a seguir:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, artigo 26).

Além desses documentos, o PNE de 2014 também cita a BNCC, indicando o compromisso do Estado Brasileiro com a oferta de uma educação integral e com o desenvolvimento pleno dos estudantes (Brasil, 2018). A BNCC do Ensino Médio, após três versões e adequada à Lei Nº 13.415/2017, foi homologada em 2018, definindo as habilidades a serem desenvolvidas pelo educando em cada área do conhecimento.

O Parecer CNE/CP Nº 15/2017, ao traçar a evolução da necessidade de uma base comum curricular como referência para a elaboração dos currículos escolares, menciona a produção dos “Parâmetros Curriculares” como um primeiro passo nessa direção, mas destaca que o Conselho Nacional de Educação (CNE) não teria aprovado plenamente esse documento. Em 1998, o CNE emitiu Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) separadas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, indicando uma dicotomia entre elas. As primeiras centravam-se em conhecimentos disciplinares, enquanto as segundas enfatizavam as finalidades gerais da educação, uma questão que a atual BNCC busca resolver preenchendo essas lacunas e fragmentações, consolidando um referencial educacional unificado que visa promover a equidade, a diversidade e a qualidade no ensino brasileiro. O Parecer também atribui a definição da organização da BNCC com “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” por ano de escolaridade ao Plano Nacional de Educação, sugerindo que esse termo é o mais adequado para abranger conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

O texto do Parecer traça um histórico desse processo, identificando seu início, em 2009, e sua conclusão, em abril de 2017, com a entrega das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Como participantes desse processo, é importante destacar que a consulta pública à “primeira versão” da BNCC foi conduzida por meio de um extenso questionário virtual que demandava um considerável tempo para as respostas. Nos seminários destinados à discussão da “segunda versão”, apenas a estrutura do texto podia ser avaliada através de questionários pré-elaborados, impossibilitando a abordagem de questões relacionadas ao conteúdo. Portanto, é reconhecido que o processo chamado de “consulta pública”, embora louvado como um exemplo de participação da sociedade na elaboração da BNCC, aparentava ser democrático e participativo, mas, na realidade, promoveu principalmente um consenso de que o texto foi construído de forma coletiva, quando, na prática, isso não ocorreu (Farias, 2022).

A BNCC, como já dissemos, teve três interações, cada uma moldada por seu próprio contexto político, propostas iniciais, desafios que levaram a revisões e orientações posteriores à promulgação da Medida Provisória 746/2016, que abordou a reforma do Ensino Médio. Esse é um documento de extrema importância para a educação no Brasil, pois define as diretrizes curriculares para a Educação Básica em todo o país.

Quanto à estrutura da BNCC, que enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades, essa abordagem tem sido alvo de críticas, pois é vista como uma continuidade da pedagogia do “aprender a aprender”, que foi amplamente debatida e rejeitada por educadores em períodos anteriores, como já dito neste capítulo.

A primeira versão da BNCC foi desenvolvida no contexto político do governo da presidente Dilma Rousseff em um momento em que a reforma educacional era tema de intensos debates no Brasil. Essa versão tinha como proposta inicial definir um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais a serem desenvolvidos pelos alunos em cada etapa da Educação Básica, buscando estabelecer uma base comum curricular que promovesse a equidade e a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, essa primeira versão enfrentou desafios que motivaram a necessidade de revisões. Críticas surgiram em relação à falta de clareza nas competências e habilidades propostas, bem como à ausência de diálogo com a comunidade escolar e à preocupação com possíveis interferências políticas nas diretrizes curriculares.

Vale ressaltar que a Reforma do Ensino Médio, respaldada pela Lei Nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), está alinhada com os princípios defendidos na BNCC. No entanto, assim como a BNCC, a implementação dessa reforma também enfrentou influências internas e externas semelhantes.

A Lei Nº 13.415/2017 teve sua origem na Medida Provisória (MP) Nº 746/2016, caracterizando-se como uma medida considerada autoritária e arbitrária. Isso ocorreu à revelia das opiniões de estudantes, educadores, movimentos sociais e instituições que defendem a educação pública, incluindo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Conforme apontado por Neira, Junior e Almeida (2016), tanto grupos conservadores quanto progressistas manifestaram oposição ao documento. Os grupos conservadores alegaram que o documento carecia de conteúdo suficiente em termos de aquisição de

conhecimento. Por outro lado, os progressistas também criticaram a proposta, pois esperavam um documento mais comprometido e sem conexão com o mercado ou políticas neoliberais. Nesse contexto, entidades científicas, movimentos sociais e organizações não governamentais ligadas à educação expressaram críticas intensas à primeira versão da Base.

Uma segunda versão da BNCC foi elaborada durante o governo de Michel Temer. Nesse contexto político, buscou-se revisar a primeira versão com base nas críticas e sugestões recebidas, visando envolver diferentes atores, como especialistas, professores e gestores escolares, para garantir um processo mais participativo na definição das diretrizes curriculares. Essa versão trouxe alterações significativas em relação à primeira. Ela foi estruturada com um enfoque em competências e habilidades específicas para cada área do conhecimento, a fim de oferecer uma base sólida para a formação dos alunos em diferentes etapas da Educação Básica.

Apesar das revisões realizadas, a segunda versão também enfrentou desafios, gerando a necessidade de uma terceira revisão da BNCC. Críticas surgiram novamente, apontando a falta de clareza na implementação e a necessidade de ajustes em pontos específicos. Esses percalços motivaram a busca por uma nova versão que aprimorasse a base curricular e a tornasse mais adequada às demandas e realidades educacionais.

A terceira versão da BNCC foi desenvolvida no contexto político do governo de Jair Bolsonaro, com o intuito de contemplar as críticas da segunda versão e aprimorar a implementação da Base, alinhando-se às políticas educacionais da atual gestão. Contudo, denota retrocesso quando comparada à versão anterior. Além disso, “salta aos olhos a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe. Outra fragilidade constatada é o esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado” (Neira, 2017, p. 5).

Em suma, as diferentes versões refletem as transformações e desafios enfrentados pela educação brasileira ao longo do tempo (Kossak; Alex, 2020).

É interessante observar que a implantação da BNCC vem sendo discutida, perante um discurso governista, tendo como objetivo dar mais qualidade e mais igualdade para a Educação no âmbito nacional. No entanto, a depender do governo, esse objetivo de qualidade e de igualdade altera-se, pois, segundo os estudos de Macedo (2014), a padronização do currículo vai muito além da discussão curricular. Ela adentra na padronização da vida pública dos indivíduos.

A Educação Básica no Brasil sofreu inúmeras transformações, considerando mais especificamente o século XX. Foram vários os processos de reforma, com o objetivo de adequar a escola aos interesses dos governos, em consonância com a elite dominante. Posto isso, é importante salientar que a Educação Básica sofreu, e continua sofrendo, constantes intervenções, não apenas internas, mas também externas.

De modo similar à década de 1990<sup>4</sup>, a BNCC toma como paradigma a pedagogia por competências. A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade. Por esse discurso, agora revigorado, é retomada, em meio às mesmas justificativas, a ideia de que é necessário adequar a escola às supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo maquinal e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional. A concentração da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia (Silva, 2008).

No próximo tópico, discutimos sobre a Lei Nº 13.415/2017.

## **2.5 O “novo” Ensino Médio – LEI Nº 13.415/2017**

A Lei Nº 13.415 foi aprovada em fevereiro de 2017 a partir da Medida Provisória Nº 746/2016, como forma de subsidiar a reforma do Ensino Médio, e altera alguns artigos da LDBEN 9.394/1996 – a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Lei Nº 11.494/2007). Além disso, modifica um artigo da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e revoga a Lei 11.161/2005 sobre o ensino da Língua Espanhola, que era de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. Muitas críticas foram feitas acerca do teor da Lei Nº 13.415 e também da forma como ela foi sancionada, visto que se deu por medida provisória e

---

<sup>4</sup> O início do pensamento de como as políticas neoliberais foram adquirindo força nas políticas curriculares, considerando que elas foram surgindo no Brasil com o neoliberalismo, se tornou mais ‘visível’ com a entrada do presidente da república Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

sem um amplo debate com a sociedade, educadores e comunidade escolar. De acordo com Lino (2017, p. 77),

[...] o uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção. A alteração da LDB de forma açodada, sem o debate sobre os impactos que a Reforma produzirá a médio e longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, e compromete a oferta de qualidade desse nível de ensino [...]. Assim, a MP 746/2016, doravante citada como Lei Nº 13.415/2017, imposta de forma autoritária e unilateral, confirma a postura do Executivo de desconsiderar a pluralidade de concepções acerca do ensino médio e se negar ao diálogo com os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como os estudantes, público-alvo da ação, a par do descaso com as instituições formadoras e entidades científicas, que poderiam contribuir no complexo processo que uma 'reforma' requer.

Nesse contexto, torna-se evidente que os objetivos subjacentes à Reforma do Ensino Médio não estão voltados para atender às necessidades e aspirações de seus estudantes, mas, sim, para direcionar a educação de modo a suprir as demandas do mercado. Essas demandas requerem trabalhadores flexíveis, capazes de se adaptar às constantes mudanças científico-tecnológicas que impulsionam a dinâmica do setor produtivo.

Portanto, a Reforma do Ensino Médio, amparada pela Lei Nº 13.415/2017, levanta dúvidas quanto à sua eficácia em atender às reais necessidades dos alunos, visando proporcionar-lhes uma formação verdadeiramente emancipatória. Isso ocorre devido à perspectiva de uma redução na carga horária, que será compensada pelos Itinerários Formativos, potencialmente resultando em uma formação acelerada e sujeita a precarizações. Essas preocupações surgem em um contexto em que muitas escolas públicas enfrentam desafios significativos, incluindo limitações nas condições físicas, escassez de recursos humanos e financeiros.

A justificativa para a emissão da Medida Provisória Nº 746/16 é que o objetivo da reforma é estabelecer as diretrizes para a organização dos currículos do Ensino Médio, aumentar gradualmente a carga horária deste nível de ensino e introduzir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2016). O objetivo era alinhar o Ensino Médio do Brasil à qualidade do ensino de outros países da OCDE. No entanto, Hernandes (2020) argumenta que essa justificativa não considera que esses países investem mais em educação, têm PIB e IDH mais elevados.

O cerne da Reforma do Ensino Médio foi estabelecer um currículo nacional com ênfase na implementação de escolas em tempo integral, aumentar a carga horária e reestruturar o currículo com a introdução dos Itinerários Formativos. Contudo, Kuenzer (2020) argumenta que essas mudanças indicam uma simplificação da formação, o que vai de

encontro à ideia de uma formação completa. Especialmente em instituições públicas, o conteúdo do Ensino Médio será reduzido devido à organização curricular por áreas de conhecimento, exigindo que os estudantes escolham um itinerário específico.

Ainda de acordo com Kuenzer (2017), no “novo” Ensino Médio, a formação geral será de natureza genérica, com apenas 1.800 horas de duração, e será complementada por estudos em uma área específica ou por uma formação técnica e profissional acelerada. Essa formação incluirá certificação de cursos e módulos presenciais e a distância, realizados em locais externos à escola, bem como a validação de conhecimentos práticos adquiridos por meio de supervisão ou experiência de trabalho.

Considerando que a carga horária total do Ensino Médio antes da Reforma era de 2.400 horas e que, de acordo com a Lei Nº 13.415/2017, foi reduzida para 1.800 horas, é evidente que ocorrerá uma considerável diminuição na quantidade de conteúdos a serem abordados. Essa redução poderá contribuir para um esvaziamento e uma precarização ainda maiores do ensino. Conforme as alterações promovidas por essa nova Lei, apenas Matemática, Língua Portuguesa e o ensino de Inglês como língua estrangeira moderna serão disciplinas obrigatórias ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Levando em conta a importância de se adaptar ao contexto local e as limitações dos sistemas de ensino, é altamente provável que as escolas públicas não tenham capacidade de oferecer todos os itinerários educacionais devido à falta de infraestrutura e recursos humanos. Nessa perspectiva, a oferta de apenas um itinerário se torna uma possibilidade, o que, por sua vez, restringe as opções de escolha disponíveis para os estudantes em relação à busca de seus objetivos e projetos de vida individuais. Assim, dizem Moura e Lima Filho (2017, p. 120):

[...] destacamos o caráter contraditório do discurso e da Lei. Se evidencia a impossibilidade de realização dos proclamados protagonismos juvenil e flexibilidade, pois essas precárias condições, na grande maioria das escolas, demandam amplos, vultosos e imprescindíveis investimentos. Não obstante, tal ampliação está negada por duas décadas face às consequências da Emenda Constitucional 95.

Diante da falta de investimentos, as escolas públicas, provavelmente, não conseguirão alcançar o potencial necessário para oferecer o que está sendo proposto, considerando sua estrutura e condições na esfera pública. Além disso, a Lei Nº 13.415/2017 garante a introdução (ou melhor, a expansão) das parcerias público-privadas como uma alternativa, ou até mesmo a única possibilidade, para a implementação do “novo” Ensino Médio.

Na questão dos Itinerários Formativos, ainda de acordo com o artigo 36º da BNCC de 2017, a Rede de Ensino Médio (REM) deve organizar esses itinerários por meio da criação de

arranjos curriculares diversos, levando em consideração a relevância para a realidade local e a capacidade dos sistemas de ensino. Além disso, o parágrafo 5º do mesmo artigo estipula que, dependendo da disponibilidade de vagas na rede, os alunos que tenham concluído o Ensino Médio terão a oportunidade de cursar mais um itinerário formativo.

No entanto, como apontado por Lima e Maciel em 2018, é importante notar que essa possibilidade de cursar um novo itinerário não é assegurada como um direito automático do aluno. Ela está condicionada à capacidade de oferta por parte dos sistemas de ensino, o que implica que nem todos os alunos terão acesso a essa oportunidade, dependendo da disponibilidade de vagas.

Conforme Kuenzer (2017, p. 335), a oferta dos Itinerários Formativos será determinada pelos sistemas de ensino com base em suas circunstâncias específicas, o que pode resultar na limitação das opções disponíveis para os alunos, ou seja, em uma inflexibilidade do sistema.

Assim, um estudante que opte por determinado itinerário dificilmente terá contato com outra área nem poderá compensar seu desconhecimento em outro campo, obtendo uma formação por meio da BNCC cada vez mais escassa epistemológica e temporalmente. Nesse sentido, o aluno poderá concluir seus estudos sem nunca na vida ter contato com outra área de conhecimento diferente da por ele cursada. Isso era exatamente o que ocorria quando, antes da lei n.º 4.024/1961, o aluno tinha que escolher entre o clássico, o normal e o científico (Lima; Maciel, 2018, p. 17).

Lima e Maciel (2018) argumentam que a flexibilização do currículo, juntamente com a desestruturação e a redução da obrigação de oferecer todas as disciplinas e seus conteúdos nas escolas, tem o potencial de enfraquecer a garantia de acesso aos conhecimentos escolares. Isso, por sua vez, pode agravar ainda mais a dualidade estrutural e educacional que existe na sociedade brasileira. Para esses autores, a Lei Nº 13.415/2017 está respaldada por uma racionalidade maior, que engloba um conjunto de medidas com o objetivo de reconfigurar o Estado brasileiro, tornando-o ainda mais ‘mínimo’ em relação às garantias dos direitos sociais e mais ‘máximo’ na regulação dos interesses do grande capital nacional e internacional. Segundo os autores, isso representa uma nova fase de radicalização do neoliberalismo e de sua hegemonia, buscando prejudicar principalmente a classe trabalhadora mais pobre e necessitada do país.

O Ensino Médio e a Educação Básica pública, que deveriam proporcionar uma formação integral, estão caminhando para um reducionismo, uma formação precária e alienante, com foco no trabalho produtivo. Para Lino (2017, p. 82),

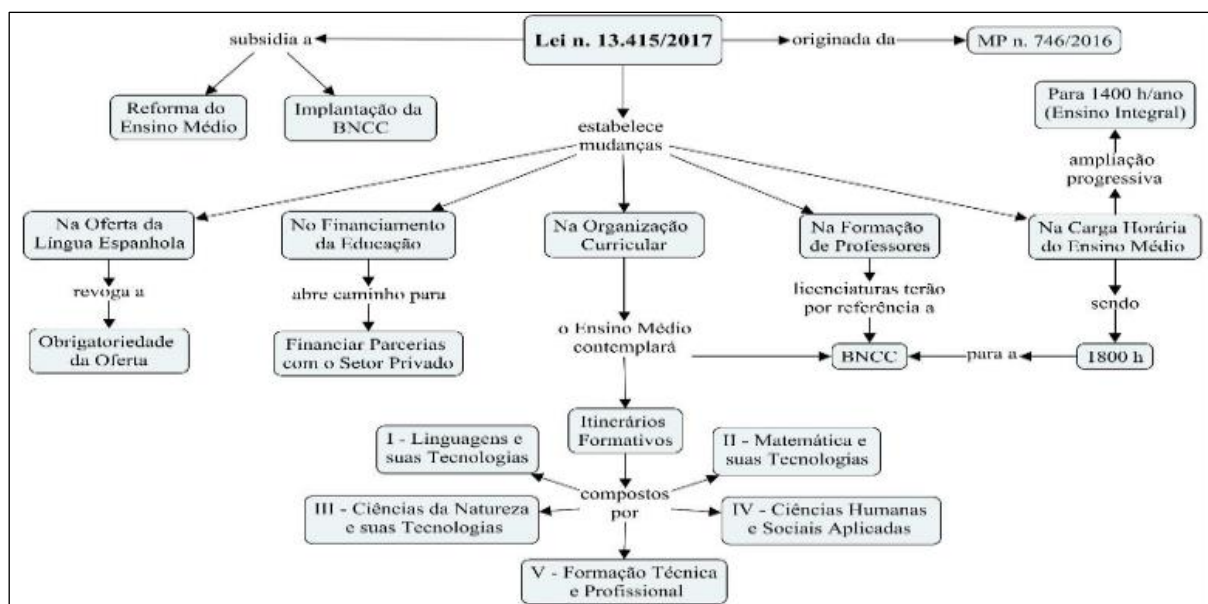
[...] a Lei Nº 13.415/17 é uma ameaça concreta à oferta de qualidade do ensino médio e configura a redução do direito à educação. A formação integral, crítica e

cidadã, que assegurasse aos alunos o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, estético, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação, era a utopia a perseguir no ensino médio, hoje descartada.

Diversos aspectos relevantes relacionados à Lei Nº 13.415/2017 podem ser questionados, abrangendo desde a redução de conteúdos, devido à diminuição da carga horária das disciplinas, até a reconfiguração das disciplinas contempladas como estudos e práticas. Além disso, a organização e a oferta dos Itinerários Formativos levantam questões sobre a tendência das escolas públicas em ofertar opções de menor custo e exigir menos investimentos e recursos humanos especializados. Outros pontos abordados incluem a regulamentação do “notório saber”<sup>5</sup> dos profissionais, a subordinação das licenciaturas à BNCC, os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio e a política de fomento para o Ensino Médio Integral. A revogação da obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola também é mencionada, demonstrando uma desvalorização do ensino do idioma (Branco *et al.*, 2018).

Na figura 1, são destacadas as mudanças principais estabelecidas pela Lei 13.415, e as alterações que acarretarão ao “novo” Ensino Médio.

**Figura 1:** Principais mudanças estabelecidas pela Lei 13.415/2017



Fonte: Branco *et al.* (2018, p. 65).

Essas alterações têm um impacto significativo na disponibilidade da disciplina de Língua Espanhola, no financiamento da Educação, na estrutura curricular, na formação

<sup>5</sup> Por ‘notório saber’ compreende-se o reconhecimento do conhecimento adquirido por meio da experiência e que não tenha sido, necessariamente, validado formalmente pelos sistemas de ensino (Alves *et al.*, 2020, p.63).

docente e na carga horária do Ensino Médio. Essas transformações representam mudanças substanciais no panorama educacional, com implicações diretas na oferta de disciplinas, na alocação de recursos financeiros, no desenho curricular, na preparação dos professores e na distribuição da carga horária destinada à etapa do Ensino Médio.

Os efeitos decorrentes da aprovação da Lei Nº 13.415/2017 revelam que a Reforma do “novo” Ensino Médio está alinhada ao neoliberalismo imposto por organizações internacionais e interesses mercadológicos. Essa reforma levanta preocupações em relação à possível precarização e esvaziamento do ensino, com a exclusão de conhecimentos historicamente organizados e sistematizados pela humanidade. Isso resulta em uma perda de qualidade na Educação, ampliando as desigualdades educacionais e comprometendo a formação integral dos estudantes. Nas palavras de Krawczyk e Ferretti (2017),

a reforma curricular, concebida na Lei Nº 13.415, de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o Ensino Médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 38).

O “novo” Ensino Médio, portanto, traz como perspectiva adaptar o aluno ao mercado de trabalho, enfatizando as competências e habilidades, e secundarizando os conteúdos escolares e o trabalho docente. Alcançar uma educação emancipatória é um propósito que dificilmente será atingido, priorizando currículos que valorizem conhecimentos implícitos buscando competências e habilidades para a realização das tarefas mecânicas e rotineiras.

Segundo Costa (2004, *apud* Dias, 2010), ao direcionar a educação para o prosseguimento de competências e habilidades, não se põe em risco apenas a formação dos alunos, mas, também, a dos docentes, já que a Lei Nº 13.415/2017 determina que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a BNCC (Brasil, 2017b). Além do mais, a própria BNCC deixa claro que “[...] a primeira atribuição de responsabilidade e obrigação direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (Brasil, 2018, p. 21). Portanto, como supõem Moura e Lima Filho (2017), são reforçados aspectos como formação limitada, restringindo a prática docente à mera instrução. Procurando comprovar a desvalorização do trabalho docente e da precarização da formação desses profissionais, é legítimo mencionar a regulamentação do “notório saber”, sob o aporte jurídico da Lei Nº 13.415/2017 que, desse modo, valoriza a experiência cotidiana e o conhecimento implícito, em prejuízo de uma formação sólida, do ponto de vista didático e pedagógico.

Os proponentes da Reforma apontam a crise do Ensino Médio como o principal motivo para a criação do chamado 'Novo Ensino Médio', com o objetivo de tornar essa etapa mais flexível. No entanto, Kuenzer (2020, p. 58) argumenta que essa flexibilidade tende a resultar em superficialidade e simplificação, afastando-se da possibilidade de proporcionar uma educação integral.

a carga horária destinada à formação geral fica reduzida a 1800 horas no máximo, com apenas dois componentes curriculares obrigatórios em todo o percurso: Língua Portuguesa e Matemática; os demais componentes curriculares têm carga horária reduzida, contradizendo a proposta de educação integral, eixo das DCNEM/2012.

Além disso, a flexibilização pode ser interpretada como uma forma de reduzir custos, uma vez que a oferta de todos os itinerários não é obrigatória. Isso significa que se torna dispensável contratar um professor para áreas que não sejam as duas obrigatórias, ou seja, Matemática e Língua Portuguesa.

É importante salientar que a Reforma do Ensino Médio tem sido objeto de debates e controvérsias no cenário educacional brasileiro. Ao longo dos anos, diversos movimentos e manifestos surgiram, questionando a implementação da Reforma e levantando preocupações sobre seus impactos na educação. Quanto à discussão sobre os potenciais riscos de incluir noções de empreendedorismo na grade curricular obrigatória do Ensino Médio, vale a pena destacar os argumentos apresentados por Lima (2008) em sua dissertação. O autor argumenta que a promoção do empreendedorismo como uma via para a mobilidade social pode ser interpretada como uma estratégia do sistema capitalista para convencer as pessoas de que reformas econômicas e trabalhistas são indispensáveis. Além disso, sugere que o empreendedorismo é a maneira pela qual a população pode acessar os benefícios do capitalismo.

Como um complemento à discussão sobre o empreendedorismo, é relevante mencionar o fenômeno da “uberização” do trabalho. Esse fenômeno traz consigo transformações significativas na maneira como o trabalho é explorado, especialmente no que diz respeito ao controle, gerenciamento, intensificação, redução dos rendimentos e na retirada de direitos trabalhistas, entre outros aspectos. A “uberização” do trabalho refere-se a um modelo em que muitos trabalhadores são contratados como autônomos ou prestadores de serviços por meio de plataformas digitais, o que frequentemente resulta em uma precarização das condições de trabalho e em uma falta de proteções trabalhistas tradicionais (Albuquerque, 2020).

A inclusão da empregabilidade no currículo do Ensino Médio busca formar indivíduos empreendedores de si mesmos como alternativa ao emprego formal, alinhando-se às mudanças recentes, como a terceirização irrestrita autorizada pelo PL 4.302/1998, que flexibiliza e precariza as condições de trabalho.

A justificativa apresentada pelo MEC para a introdução do “novo” Ensino Médio baseia-se na ideia de que o currículo atual não atende adequadamente às necessidades dos alunos e do mercado de trabalho. Portanto, propõe-se uma reforma curricular que promova a flexibilidade no ensino e valorize as escolhas de vida dos estudantes.

O mercado agora exige de forma enfática que os trabalhadores sejam empreendedores. As características fundamentais do empreendedorismo, incluindo criatividade, proatividade, capacidade de solução de problemas e projeto de vida, são consideradas absolutamente essenciais para o ambiente de trabalho. Nesse processo, aqueles que mais contribuem para a empresa são os que asseguram sua continuidade no emprego. É crucial reconhecer que o acesso ao mercado de trabalho não depende exclusivamente do mérito individual, o que é fundamental para desenvolver políticas eficazes que possam reduzir as desigualdades sociais (Albuquerque, 2020).

O processo de implementação do “novo” Ensino Médio trouxe de volta a ênfase nas competências e habilidades educacionais, adicionando elementos de mercado, como o empreendedorismo, ao currículo oficial. Isso marcou uma mudança em relação à ênfase anterior na educação humanista, abrangente e tecnológica, assim como na ideia de formação exclusivamente voltada para a empregabilidade. A nova abordagem enfatiza a formação de indivíduos capazes de planejar seus próprios projetos de vida, incluindo a possibilidade de empreender em um cenário de desigualdade social e tecnológica.

Em vez de priorizar uma formação abrangente e humanística, a ênfase agora recai em uma educação orientada pelo desenvolvimento de competências voltadas para o mercado, com um enfoque no empreendedorismo, e não apenas na empregabilidade. Essa abordagem encontra apoio na legislação atual, destacando o protagonismo dos jovens, a capacidade de criar empreendimentos tanto para si mesmos quanto para a economia, e um caminho cuidadosamente planejado que os estudantes devem seguir em seu percurso escolar, com a elaboração de seus projetos de vida.

A formação dos professores para orientar e desenvolver os projetos de vida dos estudantes é um elemento central. Os impactos disso na vida dos alunos serão cruciais para

avaliar o sucesso da proposta educacional, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento do protagonismo e autonomia dos jovens.

No contexto do “novo” Ensino Médio, o projeto de vida se tornou um componente fundamental da educação. Os alunos são incentivados a desenvolver planos pessoais que abrangem não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a sua jornada de autodescoberta e desenvolvimento pessoal. Esse projeto de vida inclui metas educacionais, aspirações de carreira e a identificação de habilidades e competências relevantes. A ênfase está em capacitar os estudantes para tomar decisões informadas sobre seu futuro, promovendo o protagonismo e a autonomia, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma vida significativa e bem-sucedida em sociedade. Essa abordagem visa equipar os jovens com as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira consciente e preparada.

Ainda em acordo com as mudanças na implementação do “novo” Ensino Médio, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a difusão de metodologias ativas e a aplicação de teorias educacionais têm como objetivo proporcionar uma formação que esteja alinhada com as necessidades e requisitos do mercado de trabalho. Consideramos de grande importância as novas abordagens educacionais que favorecem a aprendizagem significativa e possibilitam a aquisição do conhecimento de forma mais profunda. Essas metodologias, juntamente com o uso das TICs, a disseminação das metodologias ativas e a aplicação de teorias educacionais, visam atender às demandas e exigências do mundo do trabalho de maneira mais eficaz.

De acordo com o observatório do Ensino Médio, um dos movimentos mais destacados é o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNEM), composto por estudantes, professores, pais e outros atores da comunidade escolar. O MNEM critica a Reforma do Ensino Médio por considerar que a medida foi implementada sem um amplo debate e sem levar em conta as necessidades reais dos estudantes e professores. Argumentam que a falta de participação desses atores fundamentais compromete a qualidade da educação e a construção de uma proposta pedagógica que contemple as diversidades regionais.

Outro manifesto relevante é o Manifesto dos Professores de Ensino Médio, lançado por um grupo de educadores de diferentes regiões do país. Eles expressam preocupação com a reforma, questionando a ausência de discussão e participação dos profissionais da área na elaboração da proposta. Alegam que a medida poderia resultar em uma diminuição da

qualidade do ensino, além de ignorar a necessidade de investimentos em infraestrutura e formação docente.

Além disso, o Manifesto Nacional em Defesa do Ensino Médio reúne diversas entidades e organizações, como sindicatos de professores, associações estudantis e movimentos sociais. O manifesto critica a reforma do Ensino Médio por ser uma medida unilateral, que não considerou as especificidades regionais e a diversidade de necessidades dos estudantes brasileiros. Argumenta-se que a reforma, ao enfatizar o viés tecnicista e mercadológico da educação, pode aprofundar desigualdades e ampliar as lacunas educacionais existentes.

A Reforma do Ensino Médio, proposta pela Medida Provisória, tem enfrentado resistência e impugnação por parte de diversos movimentos e manifestos que questionam sua implementação e seus impactos na educação brasileira. Esses movimentos destacam a necessidade de um debate mais amplo e participativo, com a inclusão de estudantes, professores e comunidade escolar.

Nesse contexto, é evidente que nos próprios Institutos Federais (IFs) está surgindo um movimento de resistência. Um desses movimentos, que está se destacando entre os Institutos Federais, é a análise das novas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e seus impactos na rede federal. Esse estudo é conduzido pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), um conselho composto por líderes que representam os IFs. O objetivo desse documento é avaliar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), conectando-as com o conjunto de leis e regulamentos que estabelecem a Reforma do Ensino Médio.

O documento começa por expressar uma posição de desacordo em relação às DCNGEPT, argumentando que elas parecem ser incongruentes com a essência da Educação Profissional em sua abordagem integrada e abrangente. Isso é percebido como uma falta de consideração pelos princípios fundamentais dos Institutos Federais (IFs), entre os quais se destaca

a lógica das Diretrizes Indutoras do Ensino Médio Integrado da Rede Federal, cujo currículo integrado pressupõe a integração indissociável entre formação geral e a formação técnica, numa perspectiva politécnica. Assim, cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas (CONIF, 2021, p. 11).

Em um estágio posterior, o documento propõe um total de 19 medidas consideradas fundamentais para serem implementadas pela Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica. É enfatizada a importância de reconhecer que a identidade da EPT é intrinsecamente “integrada, politécnica, centrada no pleno desenvolvimento humano e embasada em conhecimentos socialmente referenciados” (CONIF, 2021, p. 11). Além disso, a análise destaca que o conceito de “notório saber”, previsto na Lei Nº 13.415, representa um processo grave e irreversível de desvalorização dos profissionais da educação. Isso é alegado com base na afirmação de que essa legislação não reconhece a Educação e o Ensino como campos de conhecimento compostos por saberes imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, o documento enfatiza a importância de manter a atual estrutura dos projetos pedagógicos institucionais, em vez de adaptá-los para atender a concepções que, segundo o CONIF, teriam impactos negativos tanto na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) quanto na formação completa dos alunos, nos profissionais envolvidos e na própria identidade das instituições, como os Institutos Federais (IFs), CEFETs e CPII. Dessa maneira, o CONIF argumenta que a abordagem de política educacional e de educação profissional contida na Lei 13.415 e, conseqüentemente, nas DCNGEPT, representa um retrocesso em relação ao progresso da Educação Profissional e Tecnológica em direção à formação integral.

Essas ações corroboram o que Frigotto (2021) destacou, alertando para a necessidade de os Institutos compreenderem a gravidade da situação atual, com forças de extrema direita em atuação, enfatizando a importância da unidade. Além disso, de acordo com o autor, o segundo desafio consiste em estabelecer resistência de dentro para manter os avanços, resistindo internamente no ensino, na pesquisa e na extensão. Ele também coloca como um desafio adicional a união com os movimentos sociais, sindicatos, organizações científicas, políticas, artísticas e culturais em uma luta mais ampla para combater os retrocessos que estão se tornando concretos (Souza; Garcia, 2022).

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia adotada nesta pesquisa.

### 3. METODOLOGIA

Dada a natureza bem como os propósitos deste trabalho, que busca analisar as repercussões da implementação do “novo” Ensino Médio no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, compreendemos que a abordagem qualitativa se mostrou a mais adequada. Segundo Creswell (2010), a abordagem qualitativa é utilizada para explorar e tentar entender o significado de um problema social ou humano de determinado grupo ou indivíduo, e “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos” (Markoni; Lakatos, 2015, p. 269). Nesse sentido, recorreremos, metodologicamente, ao estudo de caso, que possui aplicação abrangente, com propósitos de:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. O estudo de caso pode, pois, ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas (Yin, 2015, p. 22).

O estudo de caso é um método de pesquisa que traz em si a natureza etnográfica (possibilita aprofundamento de uma realidade). Nesse direcionamento, analiticamente, adotamos o trabalho de Wolcott (1994). Esse autor apresenta orientações metodológicas para o desenvolvimento de pesquisas etnográficas, apontando para três momentos fundamentais no processo de pesquisa: descrição, análise e interpretação, conforme Franco (2015).

**Quadro 2:** Etapas da pesquisa

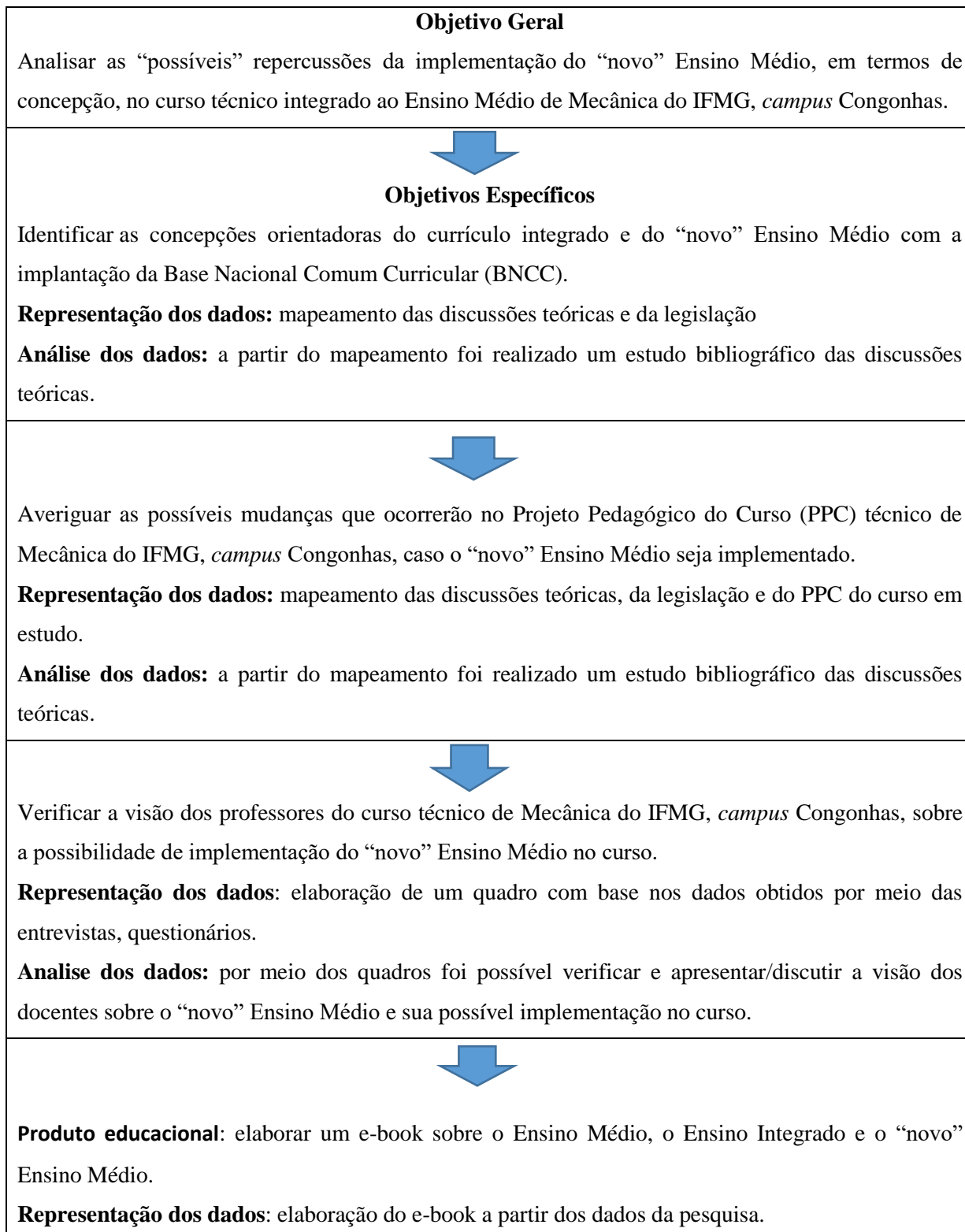
<b>Descrição</b>	<b>Análise</b>	<b>Interpretação</b>
A descrição centra-se nas seguintes questões: O que está acontecendo aqui? Quando? Onde? Como?	Realizar arrastões sistemáticos através da descrição em relação a termos analíticos, ou seja, uso de conceitos para análise dos dados.	Esforço de ir além das fronteiras de um caso particular, à procura de uma aplicação ou significado mais amplo dos dados. Wolcott (1994, p. 256) destaca que a interpretação são as respostas para o questionamento inerente a qualquer um que conduza a uma pesquisa qualitativa e que queira descobrir o seu propósito ou em outras palavras: “e daí?”

**Fonte:** Quadro elaborado por Franco (2015, p. 60).

É interessante “observar que não há uma linha clara separando essas três fases do processo de interrogação dos registros feitos em campo. Dessa maneira, não é possível definir onde termina a descrição e começa a análise nem o momento em que a análise se transforma em interpretação” (Franco, 2015, p. 60).

Além das etapas propostas por Wolcott (1994), elaboramos o quadro 3, a seguir, com base no trabalho de Green, Dixon e Zaharlic, citado por Franco (2015), buscando estabelecer relações entre o objetivo geral e os objetivos específicos, como forma de orientação no tratamento dos dados coletados.

**Quadro 3:** Representação e análise dos dados



**Aplicação dos dados:** foi realizada a avaliação do produto educacional e analisados os dados coletados.

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora (2023).

### **3.1 *Lócus* e participantes da pesquisa**

O *lócus* de pesquisa foi o curso técnico de Mecânica integrado ao Ensino Médio ofertado pelo IFMG, *campus* Congonhas. O IFMG, criado pela Lei N° 11.892, sancionada em 29 de dezembro de 2008, surgiu mediante a integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista (Brasil, 2008). Os *campi* do IFMG vinculam-se a uma Reitoria com sede na cidade de Belo Horizonte. Atualmente, o IFMG é composto por 18 *campus*, instalados em regiões estratégicas do Estado de Minas Gerais. São eles: Arcos, Bambuí, Betim, Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Formiga, Governador Valadares, Ibirité, Ipatinga, Itabirito, Ouro Branco, Ouro Preto, Ponte Nova, Piumhi, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista. O IFMG oferece mais de 70 cursos entre as modalidades de Formação Inicial e Continuada (FIC), Ensino Técnico (integrado ao Ensino Médio, concomitante, subsequente e Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Superior (Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia), Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Atualmente, o IFMG possui aproximadamente 10 mil alunos matriculados nas unidades distribuídas em Minas Gerais (Ministério da Educação, 2022).

Já a história do IFMG, *campus* Congonhas, começa pela criação da Escola Técnica de Ouro Preto. O governo federal, com o objetivo de atender à demanda do mercado por mão de obra qualificada, em 2005, lançou o plano de expansão da rede de Ensino Técnico e Tecnológico, com a criação de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) unidas aos CEFETs já existentes, visando a uma ampliação da abrangência geográfica da rede. Desse modo, foi criada a UNED Congonhas, vinculada ao CEFET-OP, instalada em 2006, sendo o seu funcionamento autorizado na data de 28 de dezembro de 2006, pela Portaria N° 2.024, publicada no Diário Oficial da União em 29 de dezembro de 2006, na edição de número 249. A princípio, a UNED Congonhas funcionou em caráter provisório em um espaço cedido pela Prefeitura Municipal de Congonhas, na Escola Municipal Judith Augusta Ferreira, localizada no bairro Dom Oscar. No dia 29 de dezembro de 2008, foi promulgada a Lei n.º 11.892, publicada na edição número 253 do Diário Oficial da União, em 30 de dezembro de 2008, que

dá origem ao IFMG. Com isso, o CEFET Ouro Preto e a UNED Congonhas passam a integrar o IFMG.

No *campus* Congonhas, atualmente, são oferecidos os seguintes cursos:

- Técnico em Mecânica nas modalidades integrado e subsequente;
- Técnico em Edificações nas modalidades integrado, subsequente e concomitante;
- Técnico em Mineração nas modalidades integrado, subsequente e concomitante;
- Licenciatura em Física;
- Licenciatura em Letras;
- Bacharelado em Engenharia de Produção;
- Bacharelado em Engenharia Mecânica.

A escolha do IFMG, *campus* Congonhas, como espaço de pesquisa, se deu pelo fato de esse IFMG oferecer o curso técnico de Mecânica integrado ao Ensino Médio. Outro motivo relevante para essa escolha é o fato de a pesquisadora fazer parte do corpo administrativo da instituição como pedagoga, responsável pelo acompanhamento e orientação da modalidade do Ensino Médio integrado, o que favorece o estudo pela facilidade de acesso ao local e aos profissionais. É importante ressaltar, também, sua participação ativa no cotidiano escolar dos alunos e professores, trabalhando diretamente no acompanhamento das alterações que poderão acontecer com as possíveis adequações que o IFMG precisará fazer em seus PPCs para que atenda à BNCC.

### **3.2 Os instrumentos da pesquisa**

Como instrumentos de pesquisa, optamos por realizar uma análise documental e entrevistas. Consideramos a análise documental importante, pois nos auxiliou na identificação das possíveis mudanças que ocorrerão no PPC do curso técnico de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, caso o “novo” Ensino Médio seja implementado na rede federal de ensino. Os documentos que, inicialmente, estudamos foram: o Plano de desenvolvimento institucional do IFMG; os Regulamentos de Ensino dos Cursos Técnicos; o Projeto Pedagógico de Curso, e demais resoluções e portarias que abordaram o tema da pesquisa e foram identificadas no decorrer do aprofundamento deste estudo.

Além disso, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam no curso técnico de Mecânica, como “uma forma de interação social” (Gil, 2008, p.117). Entrevistamos o coordenador do curso, dois professores da formação básica e dois professores das disciplinas técnicas. Optamos, a priori, pelos professores membros do Colegiado do

Curso, pois, de certa forma, eles têm um envolvimento maior com o curso e suas demandas. O Colegiado do Curso é o órgão deliberativo e responsável, institucionalmente, pela aprovação de mudanças no curso.

Acreditamos que a entrevista semiestruturada é adequada por combinar as características tanto da entrevista estruturada quanto da entrevista não estruturada. Ela inclui questões predeterminadas, mas também permite a inserção de perguntas adicionais durante a entrevista. Com o uso dessa entrevista, a intenção foi obter informações mais aprofundadas sobre as ações relacionadas ao processo. Em resumo, a entrevista semiestruturada é uma técnica adequada para coleta de dados em pesquisas qualitativas, especialmente em situações em que é importante explorar diferentes perspectivas e obter informações mais detalhadas sobre um assunto específico. É uma abordagem flexível que permite uma interação mais aberta entre entrevistador e entrevistado, e que pode fornecer informações ricas e detalhadas sobre o tema em questão. Esse instrumento de pesquisa nos auxiliou na compreensão da visão dos professores do curso técnico de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, sobre a possibilidade de implementação do “novo” Ensino Médio no curso.

Cabe salientar que, antes da aplicação e da realização das entrevistas, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para esclarecer o propósito da pesquisa. Depois, cada profissional envolvido na investigação recebeu um termo individualizado solicitando sua autorização para a realização do estudo.

### 3.3 Processo de transcrição

Ao concluir as entrevistas, fizemos a transcrição dos áudios. As falas foram transcritas por meio de unidades de mensagens escritas em itálico. A unidade de mensagem é uma “unidade de significado linguístico demarcada pelos limites da emissão, identificados por meio de sinais contextualizados, como a tonicidade, entonação, pausas e gestos” (Gumperz Franco, 2015, p. 87). Tendo em vista que a unidade de mensagem é orientada pela forma como a pessoa transmite sua mensagem, e não pela linguagem formal, para o referido processo de transcrição não foram utilizadas as regras gramaticais da linguagem escrita. O Quadro 4 mostra como utilizamos os sinais para a realização da transcrição.

**Quadro 4:** Sinais utilizados nas transcrições

Ocorrência	Sinal
Entonação enfática	Maiúsculas

Hipótese do que não se falou	[ ]
Incompreensões	(inaudível)
Interrogação	?
Pausas e inconclusões	...
Supressões	[...]

**Fonte:** Adaptado de Franco (2015).

Durante o período de realização das entrevistas, que se estendeu entre os meses de setembro e outubro de 2023, empenhamo-nos em coletar informações cruciais por meio de diálogos com nossos entrevistados. Entre os aspectos abordados, destacaram-se a titulação e experiência de cada participante, proporcionando uma compreensão mais ampla de suas qualificações acadêmicas. Além disso, dedicamos atenção especial à trajetória de cada indivíduo dentro da instituição, analisando o tempo que cada um acumulou como servidor. Adicionalmente, investigamos o período de atuação profissional, buscando capturar a expertise e experiência dos entrevistados.

As entrevistas com esses docentes foram conduzidas com o propósito específico de coletar informações e dados relevantes sobre os desafios enfrentados no curso técnico integrado de Mecânica bem como a construção do currículo do curso. Adicionalmente, buscamos compreender os desafios potenciais que poderiam surgir, caso o “novo” Ensino Médio fosse implantado no *campus* Congonhas. Tais informações, devidamente registradas, foram fundamentais para a elaboração de uma descrição detalhada dos dados coletados no contexto da pesquisa.

Destacamos que, antecedendo a condução das entrevistas com os professores, realizamos um agendamento prévio com cada um deles, levando em consideração suas disponibilidades de data e horário. Além disso, recebemos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), contando com a concordância expressa de cada participante. Embora tenhamos obtido autorizações explícitas para divulgar seus nomes e funções, conforme descrito nos TCLEs, optamos por preservar a identidade dos participantes, adotando nomes fictícios para cada um deles.

As entrevistas foram conduzidas de maneira virtual, utilizando a Plataforma *Microsoft Teams* para a realização das reuniões. Para registrar as narrativas, empregamos a gravação e aproveitamos a funcionalidade de transcrição oferecida pelo próprio programa, o que permitiu não apenas captar os diálogos de forma integral, mas também facilitou a revisão e verificação repetida dos áudios e imagens. Essa ação possibilitou uma análise mais detalhada, permitindo

a identificação não apenas da entonação vocal, mas também da gesticulação dos entrevistados, enriquecendo a compreensão das informações obtidas (Freitas, 2023).

### 3.4 A análise dos dados

Com os dados selecionados e produzidos, passamos a organizá-los para realizarmos a análise. Na primeira análise, a documental, estudamos todos os documentos selecionados para identificar as possíveis mudanças que poderão ocorrer no PPC do curso técnico de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, caso o “novo” Ensino Médio seja implementado.

Na segunda análise, para compreender melhor os relatos obtidos, categorizamos as entrevistas em três blocos temáticos distintos. Para construí-los, fizemos a descrição Wolcott (1994) das transcrições e agrupamos as perguntas (e relatos) de acordo com o quadro abaixo.

**Quadro 5:** Categorização das entrevistas

<b>Ordem</b>	<b>Título</b>	<b>Perguntas relacionadas</b>	<b>Conteúdo</b>
Bloco 1	Perfil dos docentes participantes da pesquisa	1, 2 e 3	Formação acadêmica e tempo de experiência na docência.
Bloco 2	O currículo do curso de Mecânica na visão dos docentes	4, 5, 6 e 7	Compreensão dos professores sobre o currículo do curso de Mecânica do IFMG, <i>campus</i> Congonhas, e participação na construção do PPC.
Bloco 3	Conhecimentos dos docentes sobre o “novo” Ensino Médio	8, 9, 10, 11, 12 e 13	Perspectiva dos professores em relação ao “novo” Ensino Médio, suas opiniões, preocupações e visões sobre essa proposta educacional emergente.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Essa categorização foi organizada de acordo com nossos objetivos e de forma a nos permitir uma análise mais aprofundada que foi concentrada nos blocos 2 e 3, pois o bloco 1 traz apenas informações sobre o perfil dos participantes.

Em ambas as análises (documental e entrevistas), elaboramos uma discussão buscando dialogar com a literatura e as apresentamos nos próximos capítulos (4 e 5 respectivamente).

## **4. O CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE MECÂNICA DO IFMG, CAMPUS CONGONHAS, E AS POSSÍVEIS ALTERAÇÕES COM O “NOVO” ENSINO MÉDIO**

Iniciamos este capítulo analisando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, e estabelecendo um paralelo com o “novo” Ensino Médio. Nosso objetivo é indicar as possíveis mudanças/alterações que ocorrerão, caso o novo modelo seja efetivamente implementado. Caminhando nesse sentido, estudamos os documentos que norteiam a construção dos PPCs de cursos e realizamos uma análise cuidadosa do PPC do curso integrado de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas. Isso envolveu a revisão dos objetivos, dos conteúdos propostos, bem como a identificação das metodologias de ensino e o processo de avaliação utilizados. Na sequência, voltamos nossa atenção para a BNCC, buscando compreender suas diretrizes e suas recomendações específicas para o Ensino Médio.

### **4.1 O PPC do curso integrado de Mecânica**

Antes de tratarmos da análise do PPC, voltamos nosso olhar para os antecedentes, em termos legais, que conduziram à construção desse documento. Em 2012, a introdução de uma nova DCN para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio representou uma ruptura com o modelo de competências estabelecido pelas Resoluções CNE/CEB Nº 03/1998 e Nº 04/1999. A mudança na abordagem educacional por meio da Resolução CNE/CEB Nº 06/2012 buscava uma formação politécnica e omnilateral. No entanto, antes que essa proposta pudesse se consolidar no sistema educacional, a publicação da Medida Provisória Nº 746/2016 recolocou a perspectiva mercantil da educação, fundamentada nos princípios neoliberais.

O processo de elaboração da BNCC enfrentou diversos desafios, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, diante da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Além disso, outros documentos complementares foram homologados: a atualização das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, por meio da Resolução Nº 03, de 21 de novembro de 2018, e os Referenciais Curriculares para a elaboração dos Itinerários Formativos, por meio da Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, e a Resolução CNE/CP Nº 01, de 05 de janeiro de 2021, que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo Albuquerque (2020), no Parecer Nº 03/2018, que aborda a atualização das DCNs, a partir das modificações introduzidas na Lei Nº 13.415/2017, o relator Rafael

Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti resgatou os valores e princípios da revogada Resolução CNE/CEB Nº 03/1998. Essa Resolução, centrada no ensino por competências e habilidades, foi elaborada com base no Relatório de Jack Delors, que estabeleceu os quatro pilares da educação na década de 1990. No seu Parecer, Ramacciotti enfatizou a importância dessa Resolução e indicou sutilmente que a atual Reforma do Ensino Médio retomou esses valores e princípios. Ele afirmou que as definições normativas dessa Resolução permanecem plenamente válidas, motivo pelo qual foram resgatadas no presente Parecer (Brasil, 2018, p. 4).

A mesma Resolução responsável pela atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) também propôs a harmonização das matrizes do ENEM e de outros processos seletivos de acesso ao Ensino Superior com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. Em relação à Educação Profissional e Tecnológica, a Resolução CNE/CP Nº 01/2021 revogou a Resolução CNE/CEB Nº 06/2012 e incorporou os direcionamentos da Reforma do Ensino Médio. Esses direcionamentos incluem referências claras à BNCC e à Lei Nº 13.415/2017, constituindo parte desse conjunto de normas que estabelecem as mudanças na educação brasileira de nível médio

Ao pleitearem a autonomia e a participação ativa dos estudantes na construção de seus caminhos educacionais, uma perspectiva também enfatizada no “novo” Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNGEPT), de 5 de janeiro de 2021, estão fortalecendo a flexibilização dos processos formativos por meio da desinstitucionalização da formação. Ao prever que os estudantes elaborem seus itinerários, independentemente de serem orientados por instituições educacionais, esse documento normativo amplia o escopo do currículo escolar, incluindo atividades realizadas em ambientes de trabalho. Nessas situações, a formação tende a se concentrar na prática, muitas vezes desvinculada dos fundamentos científicos e dos processos que permeiam a totalidade social, algo semelhante ao que ocorria no início do século XX (Possamai; Silva, 2022).

Além dessas mudanças, essas normas englobam as orientações da Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabeleceram quatro eixos fundamentais para os Itinerários Formativos – os quais englobam a Educação Profissional Tecnológica – que são: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo. Essas diretrizes consolidaram a formalização da inclusão do empreendedorismo na legislação

educacional vigente, alinhando-se ao atual projeto neoliberal de educação no país. E ainda, segundo o CONIF (2021, p. 12), as novas diretrizes

[...] contrariam a ação unificada da RFEPCCT que, desde 2013, tem discutido estas reformas e constituído um pacto de fortalecimento nacional, principalmente em 2018, com os conceitos e concepções da integração entre a Educação Profissional e a Educação Nacional, nos seus diferentes níveis e etapas, aprovadas e publicadas nas Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica junto a todas as instituições que compõem a RFEPCCT.

Observamos no PPC do curso de Mecânica analisado que não ocorreu uma atualização do documento quanto à legislação vigente. Contudo, é possível observar que alguns aspectos englobados na legislação atual estão presentes no documento, como: no plano curricular para o Ensino Médio Integrado foram incorporadas atividades que ultrapassam os limites da sala de aula, com o intuito de promover a formação humana integral, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes.

O curso ainda está organizado com base em conhecimentos científicos e tecnológicos, abrangendo:

- Educação Básica, que engloba disciplinas fundamentais nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias;
- Educação Profissional, que consiste em disciplinas específicas na área de Mecânica, visando proporcionar aos alunos a compreensão das dinâmicas presentes no mercado de trabalho (PPC, 2021).

#### **4.1.1 Uma visão geral do curso técnico integrado de Mecânica**

No início do funcionamento da UNED Congonhas, em 2006, como parte descentralizada do CEFET – OP, foram implantados três cursos subsequentes, a saber: Técnico em Produção Industrial, Técnico em Edificações, Técnico em Mecânica. Posteriormente, no ano de 2009, iniciou-se a primeira oferta de turma do curso técnico integrado de Mecânica, após a criação dos Institutos Federais, o que atendeu ao projeto de expansão do ensino federal da época. Cabe destacar, no entanto, que encontramos o ato autorizativo de funcionamento do curso publicado em 18 de agosto de 2009, com efeitos retroativos a 2 de fevereiro do mesmo ano, quando iniciaram as aulas da primeira turma, do referido curso, conforme setor de controle e registro acadêmico (Brasil, 2009).

O Projeto Pedagógico inicial do Curso Técnico integrado de Mecânica foi embasado na LDBen 9394/1996 e nas demais determinações legais presentes nas DCNs para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, bem como nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, no Decreto Nº 5.154/2004 e nas Resoluções CNE/CEB Nº 01/2004 e Nº 01/2005.

No PPC atual de 2021, constam atos normativos mais recentes, como a Resolução Nº 34/2017, que autoriza o funcionamento do curso, a Portaria Nº 1170/2017, que trata do seu funcionamento, e outros marcos legais como as Resoluções CNE/CEB Nº 02 e 06/2012 e 01/2014 (IFMG, 2021), que fundamentam o funcionamento do curso (IFMG, 2021). Notavelmente, a BNCC, um referencial significativo no panorama educacional brasileiro, não é mencionada no referido documento. Essa escolha pode ser interpretada como uma decisão consciente do *Campus Congonhas*, fundamentada na percepção de que as mudanças propostas pela BNCC não se alinham de maneira benéfica ao contexto local. Tais considerações podem envolver uma avaliação crítica das metas educacionais específicas do *campus*, bem como das necessidades e características da comunidade atendida.

A decisão de não adotar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reflete a convicção de que as particularidades do curso e as metas pedagógicas estabelecidas estão mais alinhadas com as normativas já existentes, como as resoluções mencionadas, do que com as propostas mais recentes da BNCC. Isso destaca a autonomia das instituições educacionais para avaliar e adaptar as diretrizes nacionais conforme suas necessidades locais e objetivos específicos. O *Campus Congonhas*, ao não incorporar a BNCC em seu PPC de 2021, sinaliza uma postura crítica em relação às mudanças propostas, indicando a importância de uma abordagem personalizada e contextualizada na construção de práticas educacionais que atendam efetivamente às demandas da sua comunidade educacional

O PPC de 2021 apresenta uma organização em 12 tópicos que abrangem diferentes aspectos do curso de forma sistemática. Os capítulos 1 a 4 são destinados à contextualização do curso, onde são discutidas a importância da oferta dessa modalidade/formação na região, bem como a estrutura e o contexto do *campus*. No capítulo 5, são abordadas as políticas educacionais e institucionais que norteiam o curso, subdivididas em subtópicos para uma apresentação mais aprofundada. O capítulo 6 contém o objetivo geral e específico do curso, oferecendo uma direção clara para as metas educacionais a serem alcançadas. No capítulo 7, é apresentado o perfil do egresso, detalhando as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo do curso, além de delinear a área de atuação dos profissionais

formados. O capítulo 8 aborda a forma de ingresso no curso, descrevendo os critérios e processos de admissão adotados. A estrutura do curso e sua matriz curricular são apresentadas de forma detalhada no capítulo 9, juntamente com suas subdivisões, fornecendo uma visão completa das disciplinas e conteúdos abordados. O capítulo 10 trata do acompanhamento pedagógico, das formas de avaliação e do aproveitamento dos estudantes, delineando as estratégias adotadas para garantir a qualidade do ensino e o progresso dos alunos. Finalizando, os capítulos 11 e 12 são dedicados, respectivamente, às considerações finais, onde são apresentadas as reflexões e conclusões sobre o PPC do curso, e às referências bibliográficas, que fornecem as fontes utilizadas para embasar teoricamente o projeto.

Essa estrutura organizada do PPC reflete a preocupação em abordar de maneira abrangente e detalhada os aspectos fundamentais do curso, desde sua contextualização e objetivos até sua estrutura curricular e avaliação. Tal organização evidencia a intenção de proporcionar uma formação consistente e alinhada com as necessidades do contexto educacional e do mercado de trabalho.

O objetivo do curso técnico de Mecânica, na modalidade integrado, é formar técnicos que respeitem os princípios morais, éticos, sociais, inerentes à profissão, conforme a definição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, além de possibilitar o desenvolvimento de pesquisas que contribuam com a sociedade e as empresas regionais, criando projetos de extensão que melhorem a qualidade de vida dos moradores de Congonhas e região. O técnico em Mecânica formado pelo *Campus* Congonhas receberá também as bases da formação geral necessárias para que ele possa dar continuidade aos seus estudos em outras modalidades de ensino, até mesmo uma graduação.

Conforme esse PPC (2021), o curso tem a intenção de formar Técnicos em Mecânica Geral, sem uma ênfase específica, mas sempre considerando as disciplinas profissionalizantes oferecidas de forma a direcioná-las para as aplicações no setor minero-metalúrgico, em conformidade com as atividades principais da região do Quadrilátero Ferrífero, especialmente na região do Alto Paraopeba. Dessa forma, o curso tem como principal finalidade atender às demandas locais.

A proposta curricular do curso também foi desenvolvida para possibilitar uma flexibilidade de acordo com o arranjo socioeconômico em que o IFMG, *campus* Congonhas, está inserido. O curso prioriza, em suas perspectivas pedagógicas, as áreas de conhecimento, habilidades, atitudes e valores éticos fundamentais à formação profissional, garantindo, por meio de suas disciplinas e atividades obrigatórias, uma formação básica sólida e

multidisciplinar, permitindo conhecimentos de modo integrado, favorecendo as atividades complementares, flexibilizando o currículo para atender os interesses específicos, garantindo os conhecimentos necessários para o exercício da profissão, visando ao comprometimento com o empreendedorismo e o desenvolvimento científico, zelando pelo bem-estar associado à qualidade de vida, sem deixar de respeitar os direitos humanos. Assim, o objetivo do projeto pedagógico do curso em questão é garantir, por meio de sua matriz curricular, da infraestrutura necessária e da equipe de profissionais envolvidos, que o perfil desejado e as competências esperadas sejam alcançados ao final do curso.

Dentre as várias competências esperadas, almeja-se que o egresso seja apto a desenvolver estruturas metálicas, equipamentos, sistemas fluido-mecânicos, sistemas térmicos e sistemas básicos de controle e automação. Ainda, que seja capaz de atuar em todas as etapas do processo, desde a concepção e desenho técnico até o modelamento, execução e implantação da solução proposta. Informa também que, ademais da formação técnica, espera-se que o discente concluinte saiba dialogar com a diversidade cultural, econômica e social do mundo do trabalho, enfrentando novos desafios científicos e tecnológicos de sua área, e, principalmente, comprometidos com metodologias ligadas à sustentabilidade, responsabilidade social e étnicas em total acordo com a sua profissão (PPC, 2021).

Dessa forma, os egressos do curso técnico de Mecânica, de acordo com esse documento (PPC, 2021), serão profissionais capacitados na área de manutenção e reparação de máquinas e equipamentos mecânicos. Eles possuirão conhecimentos em projeto, instalação, operação e controle de processos mecânicos, além de habilidades em soldagem, interpretação de desenhos técnicos, medição e ensaios. Serão capazes de aplicar técnicas de manutenção preventiva e corretiva, garantindo a qualidade dos equipamentos e a eficiência dos processos produtivos.

Conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT (Brasil, 2014), o profissional egresso do curso técnico em Mecânica terá como campos de atuação: fábricas de máquinas, equipamentos e componentes mecânicos; atividades de manutenção de qualquer indústria (aeroespacial, automobilística, metalmecânica em geral, alimentos e bebidas, termoelétricas e siderúrgicas).

#### **4.1.2 Estrutura do Curso**

A duração mínima prevista para a conclusão do curso Técnico em Mecânica na modalidade integrado do IFMG, *campus* Congonhas, de acordo com o PPC (2021), são de três

anos letivos. Cada ano letivo compreende o mínimo de 36 semanas, com pelo menos 200 dias letivos. Quanto à organização curricular e tendo como base o contexto educacional brasileiro, o Ensino Médio Integrado é uma evolução que proporciona às pessoas de uma sociedade discriminatória e exclusiva a chance de desenvolvimento como cidadãos e, ao mesmo tempo, contribui para a construção de uma sociedade justa e inclusiva. Dessa forma, busca-se formar o ser humano de forma omnilateral, capacitando-o a lutar por direitos sociais e individuais.

A matriz curricular, conforme PPC (2021), foi organizada respeitando-se o disposto nas seguintes determinações legais:

- Lei 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico;
- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000);
- Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (BRASIL, 2000);
- Decreto Nº 5.154/2004;
- Resoluções Nº 02 e 06/2012 e 01/2014;
- Diretrizes definidas neste Projeto Pedagógico e no Regimento Acadêmico dos Cursos Técnicos Integrados do IFMG-*Campus* Congonhas (IFMG, 2021).

Na organização curricular, foram citados documentos legais e de orientações pedagógicas como os PCN's e as DCN's. A fundamentação teórica do curso está diluída nas bibliografias e ementas das disciplinas. Nas referências bibliográficas do PPC (2021) foram citadas apenas leis e diretrizes.

**Quadro 6:** Resoluções e Legislações citadas no PPC do curso

<b>Ano</b>	<b>Legislação/resolução</b>	<b>Objetivo</b>
20 de dezembro de 1996	LDBen 9.394/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
23 de julho de 2004	Decreto Nº 5.154/2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
3 de fevereiro de 2005	Resolução Nº 1	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto Nº 5.154/2004.
4 de abril de 2005	Resolução CNE/CEB Nº 2	Modifica a redação do § 3º do artigo 5º da Resolução CNE/CEB Nº 1/2004, até nova manifestação sobre estágio supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação.
20 de setembro de 2012	Resolução Nº 6	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

**Fonte:** IFMG, 2021.

No quadro 6 acima, listamos as resoluções e as legislações que constam no PPC (2021) e foram utilizadas para estabelecer as diretrizes e garantir a qualidade da formação dos estudantes. São consideradas as legislações específicas da área da educação profissional e tecnológica, como as DCNEPTNM.

Dessa forma, observamos que o curso técnico de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, é uma opção de formação profissional que segue as DCNs. Essas diretrizes estabelecem os princípios, fundamentos e procedimentos para a organização curricular, as competências e habilidades a serem desenvolvidas e a carga horária mínima exigida. O *Campus* Congonhas, ao elaborar seu currículo, considera essas diretrizes e assegura a formação integral do aluno, preparando-o para o mercado de trabalho. A base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, a qualificação do corpo docente, a infraestrutura adequada e a realização de estágio supervisionado são elementos-chave que garantem a qualidade e a relevância do curso.

Analisando a matriz curricular em vigência, em termos de carga horária total, podemos observar que, até 2021, a carga horária total do curso era de 3.450 horas, distribuída entre as disciplinas de eixo comum e as do eixo técnico, ambas obrigatórias, e uma disciplina optativa, totalizando 28 disciplinas ao longo dos três anos de duração do curso. A carga horária das disciplinas variava entre 150 e 60 horas. Nessa organização, a carga horária destinada às disciplinas propedêuticas era de 2.220 horas, e a destinada às disciplinas técnicas do curso de Mecânica era de 1.200 horas, conforme a quadro abaixo.

**Quadro 7:** Disciplinas e carga horária do curso de Mecânica

<b>Disciplinas Propedêuticas</b>	<b>CH</b>	<b>Disciplinas Técnicas</b>	<b>CH</b>
<b>1º ano</b>			
Biologia I	60	Desenho Técnico Mecânico	150
Ed. Física I	60	Introdução à Ciência da Computação	60
Filosofia I	60		
Física I	90		
Geografia I	60		
Língua Estrangeira I – Inglês	60		
Língua Portuguesa I	60		
Literatura I	60		
Matemática I	120		
Química I	90		
Sociologia I	60		

<b>Total:</b>	<b>780</b>		<b>210</b>
<b>2º ano</b>			
Biologia II	60	Elementos de Máquinas	60
Ed. Física II	60	Equipamentos e Instalações Industriais	60
Filosofia II	60	Modelamento 3D	120
Física II	90	Processos de Fabricação I	60
História I	60	Propriedades Mecânicas dos Materiais	90
Geografia II	60	Tecnologia dos Materiais	90
Língua Estrangeira II – Inglês	60		
Língua Portuguesa II	60		
Literatura II	60		
Matemática II	90		
Química II	90		
<b>Total:</b>	<b>750</b>		<b>480</b>
<b>3º ano</b>			
Biologia III	60	Automação Industrial	90
Ed. Física III	60	Controle da qualidade	60
Estudos da Atualidade	60	Hidropneumática	60
Física III	90	Manutenção Mecânica	60
História II	60	Motores de Combustão Interna	60
Língua Estrangeira III – Inglês	60	Processos de Fabricação II	60
Língua Portuguesa e Literatura III	90	Usinagem	120
Matemática III	90		
Química III	60		
Sociologia II	60		
<b>Total:</b>	<b>690</b>		<b>510</b>
Carga Horária total das Disciplinas:	2.220		1200

**Fonte:** PPC (2021).

Conforme a tabela acima, verificamos que a matriz curricular em vigência do curso técnico de Mecânica no IFMG, *campus* Congonhas, apresenta uma estrutura planejada, com uma carga horária total de 3.450 horas até 2021. É relevante observar que a Reforma do Ensino Médio não fixou uma carga horária mínima para a formação geral básica ou BNCC, apenas estabeleceu seu limite máximo em 1.800 horas, mesmo para currículos que ultrapassem as 3.000 horas. Em resumo, o currículo do Ensino Médio passa a ser composto pelo esquema BNCC (com um máximo de 1.800 horas) combinado com os Itinerários Formativos (com um mínimo de 1.200 horas).

No que diz respeito às disciplinas obrigatórias, vale destacar que são 28 disciplinas ao longo dos três anos de duração do curso. Essas disciplinas são pensadas de modo a fornecer

aos alunos uma formação completa e abrangente na área da mecânica. O IFMG permite o aproveitamento de disciplinas já cursadas em outras instituições de ensino de mesmo nível, exceto para disciplinas do Ensino Médio regular.

Conforme as orientações metodológicas, os alunos também devem adquirir conhecimentos por meio do incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento de atividades extracurriculares, buscando informações além do conteúdo ensinado em sala de aula, disponíveis em fontes como livros e sites. Os estudantes devem aplicar o que aprendem nas aulas teóricas em atividades práticas, como projetos de pesquisa e extensão, bem como no estágio supervisionado, de forma a estabelecer uma ligação entre teoria e prática. Ainda seguindo as orientações metodológicas, os professores devem ligar o assunto teórico a situações práticas durante a ministração das disciplinas, tanto na área de atuação do Técnico em Mecânica quanto em outras áreas de conhecimento, integrando conhecimentos de diferentes áreas para promover a abrangência e a interação de várias áreas.

O vínculo do curso de Mecânica com a indústria local e regional é realizado por meio de parcerias tecnológicas nas áreas de pesquisa e extensão, bem como por acordos para realização de estágios supervisionados. O conhecimento prático começa nas aulas realizadas nos laboratórios de Mecânica, a partir do segundo ano, onde os alunos terão contato com equipamentos comuns à profissão. No terceiro ano, o estudante tem, pelo menos, 50% de prática em laboratório, o que o prepara para o mercado de trabalho.

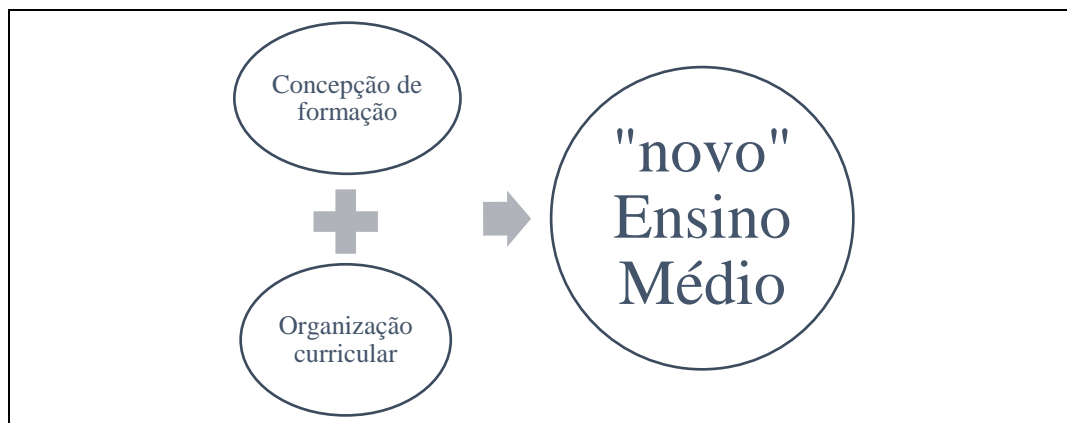
De acordo com a IN 05 de 2020 e a Nota Técnica Conjunta do Ministério do Trabalho (MPT) N° 05/2020, a realização de estágios presenciais para estudantes menores de 18 anos está proibida. Em resposta a essa recomendação, o colegiado decidiu retirar a obrigatoriedade do estágio durante a pandemia e manter da mesma forma no pós-pandemia.

As atividades complementares não são componentes curriculares obrigatórios do curso. Contudo, como envolvem atividades que muito contribuem para a formação pessoal e profissional, ensejando uma aproximação do educando com o mundo do trabalho e a sua inserção na sociedade em geral, tais atividades serão criteriosamente incentivadas, na forma de participação nos diversos programas de iniciação científica, extensão, programas de estágio, concursos diversos, monitorias, etc.

## 4.2 Repercussões do “novo” Ensino Médio no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Mecânica

A implantação do “novo” Ensino Médio, guiado pela BNCC, apresenta novos desafios, especialmente no caso do IFMG. Dentre esses desafios, destacamos a concepção de formação e a organização curricular, conforme se observa na Figura 2, abaixo:

**Figura 2:** "Novo" Ensino Médio



**Fonte:** Construído pela pesquisadora.

Nos próximos tópicos, trataremos de cada um desses aspectos de modo particularizado.

### 4.2.1 Concepção de formação

Em relação à concepção de formação, observamos que a EPT, em particular o curso Técnico Integrado em Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, e o “novo” Ensino Médio se distanciam. A EPT foca uma formação integral e omnilateral. Teóricos como Ramos (2008) e Moura (2013), educadores e estudiosos em educação no Brasil, têm abordado e defendido o trabalho como princípio educativo. Essa abordagem visa a uma formação omnilateral, contrapondo e superando a formação unilateral, característica marcante da sociedade capitalista presente no sistema de ensino e em outros segmentos formativos da sociedade. A temática do trabalho-educação, discutida por Ciavatta (2005), Saviani (2007), traz a defesa por uma Educação Básica que se baseie na articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

A perspectiva mencionada pode ser identificada no PPC de Mecânica, que tem na formação integral e omnilateral na Educação Profissional Técnica (EPT) uma abordagem que visa desenvolver nos estudantes tanto as competências técnicas necessárias para atuação

profissional quanto as habilidades pessoais, sociais e cidadãs essenciais para uma formação completa e plena. No contexto específico do curso de Mecânica integrado ao Ensino Médio, essa formação é vista como uma oportunidade valiosa para preparar os alunos de maneira abrangente, possibilitando que se tornem profissionais altamente qualificados e cidadãos conscientes. Ao integrar a formação técnica com a formação geral no mesmo currículo, o curso de Mecânica proporciona aos estudantes uma visão mais holística e contextualizada do conhecimento. Além de adquirirem habilidades técnicas específicas da área da mecânica, os alunos têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em disciplinas como Matemática, Física, Língua Portuguesa, História e outras, ampliando sua capacidade de compreender o mundo e de se expressar de forma clara e articulada.

Essa abordagem omnilateral também enfatiza o desenvolvimento de competências sociais, como trabalho em equipe, comunicação eficaz, liderança e ética profissional. Os estudantes são encorajados a participar de projetos e atividades práticas que estimulem a resolução de problemas, o pensamento crítico e a criatividade, capacitando-os a enfrentar os desafios do mercado de trabalho de forma mais preparada e adaptável. Além disso, a formação integral no curso de Mecânica integrado ao Ensino Médio promove a consciência da responsabilidade social dos futuros profissionais, incentivando-os a se engajar em ações com impacto positivo em suas comunidades e no meio ambiente (PPC 2021).

A matriz curricular do curso de Mecânica foi organizada de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPNM), e o núcleo diversificado da educação profissional tem como foco garantir o perfil desejado do egresso e desenvolver competências e habilidades desejadas. Para isso, conta com infraestrutura adequada e profissionais qualificados. O curso visa formar profissionais capazes de lidar com a diversidade cultural e econômica do trabalho, enfrentar desafios científicos e tecnológicos, e praticar a sustentabilidade, responsabilidade social e ética, características essenciais da profissão.

A integração do currículo no PPC do curso, conforme estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2014-2018), é percebida através do seu modelo de gestão, que visa assegurar o controle e a padronização da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão, oferecidos pela instituição, considerando a diversidade cultural e a variedade de paradigmas presentes em suas unidades, valorizando a participação do estudante em empresas juniores, em incubadoras de empresas.

Já o “novo” Ensino Médio foca uma concepção que atende a uma perspectiva que está alinhada ao neoliberalismo<sup>6</sup> imposto por organizações internacionais e interesses mercadológicos, e não se preocupa com a formação integral do aluno. Sob a ótica do modelo neoliberal, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 50), a concepção dominante atualmente é de que a produtividade do trabalho e do trabalhador está intrinsecamente ligada à capacidade de produzir de forma mais rápida, com alta qualidade e competência. Exige-se cada vez mais padrões rigorosos para alcançar maior produção a custos reduzidos.

No cenário descrito, a formação de um indivíduo produtivo e emancipado exige uma abordagem educacional necessariamente emancipatória, na qual o currículo possa ampliar a compreensão do mundo pelos jovens estudantes e capacitá-los intelectual e profissionalmente para enfrentar os desafios de obter meios de subsistência, mesmo em um contexto de crescente desemprego, desregulamentação das relações de trabalho e empobrecimento generalizado de amplas parcelas da população (Franco, 2008, p. 54).

#### **4.2.2 Organização curricular**

Na organização curricular do curso Técnico Integrado de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, a duração mínima prevista para a conclusão do curso é de três anos letivos. Cada ano letivo compreende o mínimo de 36 semanas, com pelo menos 200 dias letivos. As aulas são ministradas em módulos de 50 minutos cada, de segunda a sexta-feira, no período de 07h30min às 17h40min. O tempo para integralização mínimo é de 3 anos e o máximo de 6 anos.

Quanto à proposta pedagógica do curso em questão, nota-se que sua estrutura é baseada em núcleos politécnicos, que seguem uma abordagem interdisciplinar e reconhecem a importância da integração de conhecimentos e experiências em uma perspectiva ampla do mundo do trabalho. A instituição busca, por meio dessa integração, estimular o pensamento crítico e promover a capacidade de intervenção em situações concretas do cotidiano de trabalho.

Embora haja certa aproximação nos Itinerários Formativos, a organização curricular apresenta algumas diferenças entre o curso Técnico Integrado em Mecânica do IFMG,

---

<sup>6</sup> O neoliberalismo teve origem nas décadas de 1930 e 1940, em um contexto de crise econômica após a queda da Bolsa de Nova York, em 1929, e durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Ele foi implementado no Brasil no final da década de 1980, durante o governo Collor, e perdurou durante os dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso. Esse período foi marcado por uma crise econômica em meio à globalização, com uma significativa influência do FMI e do Banco Mundial, que estabeleceram as diretrizes das políticas públicas.

*campus* Congonhas, e o “novo” Ensino Médio que precisarão ser revistas, caso o “novo” Ensino Médio seja implantado na rede federal.

O curso estrutura-se por uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, a saber:

- Formação Geral: composta por um conjunto de disciplinas básicas que compõem as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias. Os conhecimentos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania, conforme determina a Resolução CNE/CEB n.º 04/06, foram incluídos na matriz curricular. Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental são tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo.

- Educação Profissional: composta pelas disciplinas específicas da área de Mecânica, que busca proporcionar ao educando a compreensão das relações existentes no mercado de trabalho. As disciplinas relacionadas ao desenho e projeto mecânico têm o propósito de atender os princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

No caso de implantação do “novo” Ensino Médio, será necessário ajustar a matriz curricular para atender à Lei Nº 13.415/2017 e à BNCC do Ensino Médio. Pois, atualmente, a carga horária total da formação geral é de 2.220 horas. Se a instituição optar por oferecer apenas um itinerário formativo, a carga horária da formação técnica em Mecânica de 1.200 horas está de acordo com as exigências do CNCT (2020). No curso de Mecânica atual, apenas a disciplina de Libras é oferecida como optativa. Além disso, o curso se adequará aos requisitos do artigo 26 da Lei 9.394/96, em todos os seus artigos e incisos.

De modo geral, é importante que a organização curricular busque proporcionar aos alunos um ambiente educacional que leve em conta suas experiências, interesses, habilidades e necessidades individuais. O propósito não deve ser apenas transmitir conhecimentos, mas também promover o desenvolvimento de habilidades reflexivas, críticas e relacionais nos alunos. Além disso, as disciplinas relacionadas ao Desenho e Projeto Mecânico são orientadas pelos princípios do desenho universal, garantindo acessibilidade e inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Neste segundo aspecto, a organização curricular adotada no curso Técnico Integrado em Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, busca uma abordagem educacional ampla,

integrada e abrangente, que vai além do ensino simples de conteúdos acadêmicos, pois considera o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e moral, bem como suas experiências, interesses, habilidades e necessidades individuais. É uma formação que abrange tanto o aspecto intelectual quanto o aspecto emocional e ético, buscando formar cidadãos críticos, reflexivos e capazes de se relacionar de maneira construtiva com a sociedade.

A organização curricular do “novo” Ensino Médio diminui a carga horária de várias disciplinas, algumas deixam de ser obrigatórias, o que compromete a formação integral do aluno. As medidas legais que norteiam a organização da Educação Profissional no Brasil estão fundamentadas nas diretrizes curriculares nacionais, como estabelecido no artigo 5º das DCNEPTNM. Essas diretrizes têm como foco principal a promoção das competências profissionais, alinhadas às necessidades e demandas do mercado. Ao estabelecer tais orientações, busca-se fornecer aos estudantes uma formação sólida e atualizada, que os capacite para o exercício qualificado de uma profissão e atenda às exigências do mundo do trabalho. Essa abordagem visa aprimorar a inserção dos estudantes no mercado de trabalho e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Os cursos de Educação Básica Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos culturais (Brasil, 2012).

Dessa maneira, se considerarmos as demandas do mundo do trabalho e da vida em sociedade na construção de uma política educacional para o Ensino Médio, voltamos ao conceito de formação integral na perspectiva da politecnia, que, de acordo com Saviani (1989, p. 13), segue “na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”, tendo que, portanto, garantir o domínio das várias técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo.

A diminuição da carga horária de disciplinas como Filosofia, Educação Física, Artes e Sociologia afeta a concepção de formação integral. Essas matérias são fundamentais para o desenvolvimento crítico e emancipatório dos indivíduos, pois abordam questões da realidade e fomentam a luta pela libertação. De acordo com Freire (1968), “para a educação problematizadora, enquanto um fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação”. A priorização de competências em detrimento de uma formação integral compromete a formação crítica e cidadã dos alunos.

A pedagogia das competências (Perrenoud, 1990) foi introduzida na década de 1990, juntamente com a reforma curricular do Ensino Médio, que foi estabelecida pela aprovação da

Lei Nº 9.394/1996 e a implementação do Decreto Nº 2.208/1997. Essas medidas determinaram que a educação profissional de nível técnico poderia ser oferecida de forma simultânea ou sequencial ao Ensino Médio, com uma estrutura curricular própria e independente. Os princípios subjacentes a essa reforma curricular foram incorporados aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) da época, cujo objetivo era resumido no lema “Ensino Médio agora e para a vida”. Nesse contexto, o trabalho e a cidadania foram relegados a contextos periféricos do currículo.

Conforme apontado por Ramos (2011, p. 773), a concepção de formação presente nos PCNEM de 2000 é explícita, ao recomendar a organização dos conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares, por meio de projetos que englobem um conjunto de situações contextualizadas, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências. Ainda, segundo essa autora (Ramos, 2012), é fundamental compreender o significado das disciplinas no processo histórico de construção do conhecimento, abrangendo suas especificidades científicas e escolares, bem como os pressupostos epistemológicos subjacentes à forma predominante de organização curricular. Nesse sentido, é imprescindível e urgente a compreensão da necessidade de superar a abordagem pedagógica baseada em competências, ao mesmo tempo em que se busca redefinir a relação entre conteúdo e método, especialmente no que diz respeito à integração dos conhecimentos considerados gerais e específicos.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, pág. 8).

De acordo com Silva (2018), a noção de competências, implementada como um mecanismo para reformular a estrutura curricular do Ensino Médio e superar as limitações da excessiva disciplinarização e ênfase no acúmulo de informações, revela-se restrita devido à sua natureza pragmática e desprovida de contexto histórico. Ela reproduz, em outros termos, as restrições impostas pelo currículo disciplinar e sequencial, pois não promove a inversão necessária, ou seja, não possibilita a aprendizagem e o exercício da reflexão em profundidade exigidos pela formação cultural.

Explorando a estrutura curricular do Ensino Médio no curso técnico integrado de Mecânica, *campus* Congonhas, percebemos inicialmente que, para implementação do “novo” Ensino Médio, seria necessária uma adaptação na carga horária das disciplinas propedêuticas para se adequar à BNCC. A matriz curricular atual apresenta um total de 2.220 horas,

enquanto a BNCC limita essa carga horária em 1.800 horas, assim, seria necessária uma diminuição de 420 horas. Nesse sentido, a instituição, mais especificamente, a comunidade escolar responsável pelo curso deverá definir quais áreas terão suas respectivas cargas horárias reduzidas para esse ajuste, considerando o impacto que essa reorganização pode ter na carreira dos docentes, na organização do horário de aulas e no calendário escolar. Se a instituição decidir pela oferta de apenas um itinerário formativo, a carga horária de formação técnica em mecânica, com 1.200 horas, está de acordo com as exigências do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de 2020, sem haver necessidade de nenhuma alteração.

Já a organização curricular, em consonância com a BNCC, no que se refere às disciplinas propedêuticas, deve ser reorganizada por área do conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Essa reorganização curricular suscita uma abordagem interdisciplinar que requer um planejamento cuidadoso para definir ementas, conteúdos e dinâmicas educacionais de aprendizagem.

Uma crítica a essa formulação é o enfraquecimento do propósito do Ensino Médio como “Educação Básica”. De acordo com Moura e Lima Filho (2017), um dos pontos principais da Reforma do Ensino Médio é a flexibilização do currículo, que prevê uma parte obrigatória e uma parte diversificada, que poderá ser escolhida pelos estudantes de acordo com suas aptidões e interesses. Os autores destacam que a flexibilização pode levar a uma segmentação do Ensino Médio e a uma redução da formação geral, prejudicando a formação integral dos estudantes. Ramos (2004) afirma que a profissionalização não pode se dar às custas dos conteúdos da Educação Básica.

Não defendemos, com isto, uma formação profissional em detrimento da formação geral, mas uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruturam sua inserção na vida produtiva dignamente (...) indissociabilidade entre educação profissional e Educação Básica. Uma ressalva ainda deve ser feita, qual seja, que mesmo os cursos somente de educação profissional não se sustentam se não se integram os conhecimentos com os fundamentos da Educação Básica (Ramos, 2004, p. 12-13).

Além disso, os professores<sup>7</sup> devem estar atentos às tendências e aos direcionamentos metodológicos e de processos de aprendizagem prescritos no documento normativo, como as

---

<sup>7</sup> As mudanças relativas ao “novo” Ensino Médio podem provocar mudanças nas grades curriculares das universidades e impactar a formação dos professores.

competências gerais e habilidades de cada conteúdo curricular, o uso de metodologias ativas<sup>8</sup> para promover o protagonismo e autonomia dos estudantes. É importante que a aprendizagem seja baseada em solução de problemas e desenvolva a percepção multidisciplinar do aluno e do próprio professor, que deve se dedicar a formações continuadas e reuniões de equipe para alinhar essa organização e buscar proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa.

Ainda na dimensão da organização dos cursos, conforme o “novo” Ensino Médio, está prevista a inserção do desenvolvimento do Projeto de Vida dos alunos. No âmbito do Novo Ensino Médio, tanto no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral como no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a unidade curricular Projeto de Vida assume um papel fundamental. Essa integração decorre das diretrizes estabelecidas pelos normativos que regem a implementação da nova estrutura educacional, tais como a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 14 de dezembro de 2018.

Na esfera legal, a partir da lei 13.415/2017, ocorreu a mudança em diversas normativas educacionais para que a implementação do Novo Ensino Médio fosse possível. Essa implementação provoca uma transformação abrangente na estrutura da educação nesse nível de ensino. Juntamente com a ampliação da carga horária e a introdução dos Itinerários Formativos, uma das mudanças mais significativas ocorre no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), direcionado às escolas públicas, incluindo os Institutos Federais. O livro didático é um recurso didático muito utilizado e, conforme Bittencourt (2010, p. 72),

(...) tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor.

Na busca de maior flexibilidade, a tradicional segmentação por disciplinas é abandonada e os livros passam a ser organizados por áreas do conhecimento. Assim, surge outro impasse a ser superado, pois as disciplinas que vinham separadas foram convertidas em um único volume, com os conteúdos que foram excluídos surgindo de forma resumida e insignificante. Desse modo, as alterações ocorridas na estruturação do livro didático servem como ferramenta de apoio à implantação da BNCC e comprovam suas reais intenções, que se distanciam de promover uma formação integral de qualidade numa perspectiva ampla.

---

<sup>8</sup> As metodologias ativas são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento. (Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias\\_ativas](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias_ativas). Acesso em 17 de julho de 2023).

No próximo capítulo, apresentamos a visão dos docentes participantes sobre o curso integrado de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, e o “novo” Ensino Médio.

## 5. O CURRÍCULO DO CURSO DE MECÂNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO E O “NOVO” ENSINO MÉDIO NA VISÃO DOS DOCENTES PARTICIPANTES

Os docentes são os principais agentes de qualquer mudança no ensino, sendo responsáveis por colocá-las em prática e fazer com que 'as coisas' aconteçam. Nesse sentido, apresentamos, na sequência, a análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas conduzidas com cinco docentes do Ensino Médio integrado ao técnico de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas. Em consonância com os objetivos específicos delineados em nossa pesquisa, as perguntas formuladas tiveram como foco identificar os conhecimentos desses docentes acerca do currículo do curso técnico de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas, e sobre o “novo” Ensino Médio, bem como a possibilidade de implementá-lo no curso.

As entrevistas foram categorizadas em três blocos temáticos distintos: 1. Perfil dos docentes participantes da pesquisa; 2. O currículo do curso de Mecânica na visão dos docentes e; 3. Conhecimentos dos docentes sobre o “novo” Ensino Médio.

### 5.1 Bloco 1: Perfil dos docentes participantes da pesquisa

Como mencionado anteriormente na metodologia, os participantes das entrevistas foram o coordenador (e também docente) do curso de Mecânica e mais quatro docentes, divididos entre dois representantes da formação geral e dois da área técnica. Para traçar o perfil desses docentes, fizemos perguntas sobre a formação e tempo de atuação na profissão.

**Quadro 8:** Informações sobre os entrevistados

Participante	Formação Acadêmica	Atuação como docente	Atuação na instituição	Disciplina lecionada
Docente 1 (D1)	Graduação em Engenharia Elétrica e Licenciatura em Matemática. Mestrado em Matemática	24 anos	17 anos	Matemática
Docente 2 (D2)	Graduação em Engenharia Mecânica. Mestrado e Doutorado em Engenharia Mecânica.	18 anos	16 anos	Hidropneumática
Docente 3 (D3)	Graduação em Engenharia de Materiais. Mestrado e Doutorado em Engenharia Metalúrgica.	14 anos	7 anos	Conformação Mecânica e Soldagem
Docente 4 (D4)	Graduação e Licenciatura em Ciências Biológicas. Mestrado e Doutorado em Biologia Celular e Estrutural.	8 anos	7 anos	Biologia

Docente 5 - (D5)	Graduação em Engenharia Mecânica. Mestrado em Tecnologias para o Desenvolvimento Social. Concluindo o Doutorado em Engenharia de Materiais	30 anos	10 anos	Manutenção Mecânica
------------------	--	---------	---------	---------------------

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Embora o docente 5 tenha mais tempo de atuação na profissão, os docentes 1 e 2 são os mais antigos do IFMG, *campus* Congonhas (o D1 está no *campus* desde a fundação). Na atuação como docente, entre o mais antigo e o mais recente, a diferença é de 22 anos, mas, na atuação no IFMG, *campus* Congonhas, a diferença é só de três anos. Três docentes são doutores, um está concluindo o Doutorado e um é Mestre.

## 5.2 Bloco 2: O currículo do curso de Mecânica na visão dos docentes

Neste bloco foram agrupadas quatro questões: 1. Como é elaborado o currículo para o curso técnico de Mecânica no IFMG, *Campus* Congonhas; 2. Você participou do processo de elaboração do PPC do curso? Fale-me sobre isso; 3. Conte-me sobre o processo de escolha da ementa da disciplina que você leciona e; 4. Como são selecionados os materiais didáticos para serem trabalhados em suas aulas? Há indicação de bibliografias? Tais perguntas são importantes, pois destacam a contribuição dos docentes na estruturação do curso. Além disso, exploramos a abordagem adotada na seleção de materiais didáticos, considerando inclusive a prescrição de bibliografias indicadas.

O primeiro currículo do curso de Mecânica integrado ao Ensino Médio do IFMG, *campus* Congonhas, de acordo com D2, foi criado a partir do currículo do curso subsequente e, na época,

Ele foi feito sem nenhuma pessoa da formação de Mecânica, no *campus* não tinha ninguém da área de Mecânica quando foi feito esse primeiro currículo. É, e era um currículo muito pulverizado, era muita disciplina, com pouca carga horária em cada uma. (...) a gente mexeu bem na matriz desse curso do subsequente. E o integrado é meio que um espelho do subsequente, só que em vez da gente ter disciplina semestral, que tem no subsequente, a gente a diluiu em um ano no integrado (D2).

O docente D1 relatou que cada coordenador ficou responsável por sua área e o currículo do CEFET-MG foi utilizado como base. Quanto a área dele, disse:

Fui atrás dos professores para saber o que que eles gostariam que eu explicasse no subsequente, né? Para ter uma base de Matemática, para usar na parte técnica. Então eu que fui atrás. E do médio, como eu sou professor de Matemática do Ensino médio, o pensamento era: ele já sabe o que tem que ser ensinado. Tipo assim, olha,

ele já tem um domínio da Matemática, já sabe o que tem que ser ensinado e já tinha o livro didático (D1).

Os docentes D3, D4 e D5 ainda não atuavam no *Campus Congonhas*, quando o primeiro currículo foi criado. D2 explica que, no início, a preocupação era com a construção da matriz curricular e ementas das disciplinas e que o curso funcionou muito tempo sem PPC<sup>9</sup>. Segundo ele, o curso de Mecânica integrado ao Ensino Médio já tinha mais de cinco anos de funcionamento quando o PPC (2013) foi aprovado.

Em relação à elaboração do PPC atual (2021), três professores participaram de parte do processo. D2 se dedicou à elaboração da grade curricular e ementas das disciplinas da área técnica. D3 participou só de atualizações posteriores mais simples como mudanças de nomes de docentes, ajustes de carga horária. D5 também afirmou que participou só de atualizações e explicou como elas são feitas:

Sempre que a gente vai estruturar, reestruturar ou fazer qualquer adequação no PPC, a gente se reúne e coleta as informações mais gerais e quais são as demandas de todos. E aí a gente vai conversando com um por um, em relação a questões específicas. Acaba que no corre-corre, a gente não tem muito tempo pra ficar fazendo reuniões gerais, então é muito na base de troca de e-mail, de colocar uma versão editável na base de dados do departamento e todo mundo vai editando com as suas correções e ao final a gente faz uma reunião pra fechar, pra ver se tudo o que foi colocado foi considerado ou não e a gente faz uma votação e encerra. Então é bem participativo dentro dos nossos limites (D5).

D4 não participou, pois, quando chegou ao *campus*, o PPC já estava pronto, contudo, explica que as “discussões sobre o currículo estão fortemente vinculadas ao colegiado, [que] percebe uma participação mais expressiva da área de Mecânica” (D4). Sobre a ementa de sua disciplina, comenta que

Ela não foi escolhida apenas por ser da Mecânica, mas uma ementa de acordo com o que o aluno precisa ter as noções e conhecimento no final do primeiro e do terceiro ano. Por exemplo, a gente segue bastante o que as outras escolas também seguem, né? E o que os livros didáticos trazem para aquele ano, que são as recomendações do MEC. E aí, esse currículo, ele é comum a outras escolas, assim como no terceiro ano (D4).

Na primeira matriz curricular do curso de Mecânica do IFMG, *campus Congonhas*, P1(docente de Matemática) e P2 (docente da área técnica) participaram da escolha das ementas das disciplinas que lecionam. Para P1, “a Matemática já é antiga... os livros vêm já bem divididos..., mas com reduções de carga horária, [precisa] seleciona [r] o conteúdo”. Ou seja, quando possível, segue a divisão dos conteúdos por ano proposta pelo livro didático. Quando é preciso reduzir ou excluir, discutem na área e decidem coletivamente. P2 colaborou

---

<sup>9</sup> O primeiro PPC do curso de Mecânica do IFMG, *campus Congonhas*, foi aprovado em 2013.

com as ementas das disciplinas que lecionava/leciona. De acordo com ele, normalmente, os docentes lecionam as mesmas disciplinas. Contou também que leciona uma disciplina desde 2007, nos três cursos de Mecânica (Integrado, Subsequente e Engenharia), e que adapta as ementas.

D3 destacou que só fez complementação de bibliografias, pois as ementas estavam prontas, e D4 ressaltou que a escolha da ementa é baseada na legislação que o MEC envia, segue as instruções sobre o que o aluno deve conhecer, quais habilidades deve desenvolver. Já D5 disse que participou de alterações a partir das ementas da primeira grade curricular. Às vezes, foram pequenas alterações, mas, em 2018, fizeram grandes mudanças como repasse de conteúdo de uma disciplina para outra, junção de disciplinas.

Questionados sobre como são selecionados os materiais didáticos para serem trabalhados em suas aulas, os docentes da formação geral (D1 e D4) falaram do livro didático. O livro didático é o material principal que D1 utiliza. Ele resalta: “Eu gosto muito de livro. Faço listas separadas, faço. Mas a base principal para mim é o livro didático” (D1). D4 também usa o livro didático, porém como apoio.

Eu utilizo o livro didático, os meus slides e os meus slides são baseados em livros diversos. Eu uso três bibliografias para fazer cada aula. É para ilustrar, para conseguir ter exercícios, para conseguir ter exemplos diferentes, eu deixo os slides como se fossem mini apostilas. Além do livro também existem vídeos, porque alguns conceitos na Biologia são muito abstratos. Então a gente precisa colocar metodologias ativas, colocar vídeos para que eles [os alunos] possam ter uma noção menos abstrata, uma ilustração melhor. E eu também utilizo as listas de exercício que eu mesmo programo, que está além do livro... O livro didático é como se fosse 25% (D4).

Para as disciplinas da área técnica, os materiais são adaptados pelos docentes, pois ainda não existem livros didáticos que contemplem os conteúdos que compõem essas disciplinas. D2 cria apostilas com materiais didáticos de empresas. D3 usa a referência principal do PPC e complementa com outros materiais. Sobre a dificuldade de material para o curso técnico, D5 explica:

Na ementa, a gente tem referências biográficas, mas pensando em termos de curso técnico é muito complexo, porque a gente tem pouca coisa disponível, bem escrita, direcionada para o técnico. Então a gente tem que adaptar muito material do superior para o técnico. Então acaba que cada professor, de certa forma, faz meio que uma apostila do que vai trabalhar e trabalha com as suas transparências [slides], com as suas notas de aula. Não tem, por exemplo, um livro texto que a gente possa usar para as disciplinas do técnico (D5).

Diante das respostas dos docentes, podemos inferir que todos eles acabam contribuindo com a construção/atualização/reformulação das ementas das disciplinas que

lecionam ao longo do tempo. Consideramos essa participação fundamental, pois são eles que vão desenvolver os conteúdos com os alunos.

### **5.3 Bloco 3: Conhecimentos dos docentes sobre o “novo” Ensino Médio**

Agrupamos, neste bloco, seis perguntas que versaram sobre o processo de escolha de livros (PNLD 2021), organização dos livros por área do conhecimento, conhecimentos sobre o “novo” Ensino Médio, impactos na prática docente, em caso de implementação, participação em formação e promoção de formação integral dos alunos.

O processo de escolha do PNLD é destinado às disciplinas da formação geral, e D1 disse que sua área não fez escolha no PNLD de 2021: “ninguém quis escolher, não quis mexer com isso não, porque se escolhêssemos, seria obrigado a trabalhar. O livro iria chegar e teríamos que usar. Livros diferentes, assuntos diferentes, né” (Docente 1). Em outra direção, D4 revelou uma postura cautelosa e estratégica, ao responder à pergunta sobre como ocorreu a seleção desses materiais e de que forma essa escolha foi conduzida. A docente explicou que tal decisão foi motivada pelo entendimento de que a não escolha de um material didático específico poderia resultar futuramente em uma penalidade para os alunos, que poderiam ficar sem esse material, uma vez que ainda não se sabe ao certo como o MEC se posicionará em relação às instituições que decidissem pela não escolha do livro didático.

Na nossa área, a gente escolheu para a gente não ficar sem [...] A gente viu cinco grupos de autores diferentes, e nós escolhemos um. Um, por quê? Porque nós ficamos com medo de como seria implantado. Como que o MEC faria essa implantação e a gente ficaria sem esse material. E aí a gente penalizaria o nosso estudante, porque a gente lá atrás decidiu não escolher um livro, então nós escolhemos. Mas não dá para ser trabalhado o ano inteiro (D4).

A contradição apresentada pelas duas áreas básicas (Matemática e Biologia), no processo de escolha do livro didático, a nosso ver, já sinaliza uma resistência à implantação do “novo” Ensino Médio. O docente D1 (Matemática) nos informa que enfrentará muitos desafios para adaptar suas aulas ao novo formato dos livros. Ele usa o livro didático como base/material principal, e não gostou dos livros do PNLD de 2021: “não gostei. Prefiro os livros antigos, três volumes eram melhores do que esse..., esse novo ensino médio tem aquelas habilidades novas”. Ele não fez a escolha e, caso o “novo” Ensino Médio seja implantado, acreditamos que usará o livro só se for exigido pela escola.

A organização dos livros por áreas do conhecimento também não foi bem vista por D1 e D4. De acordo com eles, a proposta inicial parecia promissora, mas, na prática, não observaram a implementação das ideias. Ou seja, na esteira da proposta de reorganização dos

livros didáticos por áreas do conhecimento, esses professores salientam a importância de concretizar as ideias discutidas. A implementação do novo formato do Ensino Médio envolve alterações substanciais no método de ensino e na abordagem dos conteúdos. Dessa forma, buscar efetivar não apenas a reorganização física dos materiais, mas também a incorporação prática das propostas previamente debatidas. Além disso, observaram uma desorganização considerável nos conteúdos e distanciamento do padrão delineado nas ementas das disciplinas.

D1 afirmou que não gostou do novo formato dos livros, e D4 manifestou suas preocupações em relação à abordagem dos conteúdos e dúvidas quanto à sua efetiva implementação na prática.

(...) na prática, o que eu senti desse material didático, é que ele pegou uma parte de um livro de Biologia, uma parte de um livro de Física e uma parte de um livro de Química e colocou no mesmo capítulo e o que fazia o link eram alguns textos. Eu fiquei um pouco decepcionada! Eu senti que vai ser desafiador trabalhar com os conteúdos dessa maneira e eu não sei se a gente vai conseguir simplesmente contemplar essa integração usando o livro didático. Eu esperava mais, eu acho que tinha que ter sido mais integrador e as pessoas deveriam ter tido mais tempo para fazer esse material, para ir mais profundo e consultar diferentes biólogos. Eu estou falando da Ciências da Natureza, né, que é a minha área. Mas consultar mais profissionais dentro daquela área para ver mais formas de integração, existem coisas que não fazem sentido (D4).

Os docentes D2, D3 e D5 já ouviram falar sobre o PNLD, mas não possuem uma opinião formada sobre os livros didáticos, principalmente por estarem vinculados à área técnica. D5 explicou: “Eu sei que tem um Programa Nacional do Livro Didático, né? E aí eles fazem a escolha dos livros. Me parece que funciona bem, mas é só de ouvir falar. Nunca acompanhei diretamente”.

Nas últimas perguntas (10 a 13), indagamos os docentes sobre seu conhecimento acerca do “novo” Ensino Médio, e em que medida a implementação desse modelo influenciaria suas práticas docentes e a vida dos estudantes. Durante o processo de análise das entrevistas, buscamos identificar a compreensão dos docentes em relação à Reforma do Ensino Médio, e o ponto central foi obter as opiniões deles, especialmente, considerando a atuação na área de Educação Profissional e Tecnológica. As mudanças teriam impactos em suas práticas pedagógicas no IFMG, *campus* Congonhas? Consideramos que as perspectivas deles são relevantes para a implementação e adaptação das mudanças.

Quatro dos cinco docentes (D1, D2, D3 e D5) revelaram ter pouco conhecimento sobre a proposta do “novo” Ensino Médio<sup>10</sup>. D1 disse que sabe apenas (e por alto) de algumas mudanças, e D5, só o que ouviu da imprensa. D2 e D3 falaram mais, porém sem focar a proposta.

Eu não sei em que ponto que anda. Porque eu li a primeira versão. Já modificaram, já foi, já voltou, já aumentou carga horária, já foi para 2400 a propedêutica, depois já voltou para 2100. Então a coisa está meio confusa. Eu não sei nem se o governo sabe exatamente o que é o Novo Ensino Médio porque a coisa está indo e voltando, então eu não sei... Sei de algumas coisas que estão fazendo, algumas coisas que até estranhas. A proposta era interessante. O problema é você conseguir cumprir a proposta (D2).

Um, é isso é muito difícil porque hora vai implementar um novo ensino médio hora não vai. Aí fica essa bagunça. O que que a gente faz... segue o antigo, a gente tenta fazer uma coisa nova, procura saber, mas enquanto não decidir como vai ser, se vai existir essa reforma ou não, se ela vai ser aplicada ou não. Eu não aprofundi justamente por estar muito incerto, aprofundar de uma coisa que pode vir a não ser concretizado. Eu iria perder meu tempo (D3).

Já a docente D4 reconheceu ter pouca informação, mas afirmou que tem acompanhado algumas discussões sobre o assunto e demonstrou sua preocupação quanto à oferta dos Itinerários Formativos, por causa da precariedade de algumas escolas públicas.

O Novo Ensino Médio, ele veio para proporcionar competências e habilidades nas áreas e o aluno poder escolher aquele itinerário formativo dele. Então, são vários Itinerários Formativos. Aparentemente é menos aulas expositiva e mais conteúdo prático. Conteúdo de projeto, tem até uma disciplina que é o projeto. Não sei se é uma disciplina, mas tem um projeto de vida. Tem, e esses itinerários eles visam desenvolver habilidades nos alunos, né? Eu até vi uma palestra no YouTube. Eu tenho uma preocupação, porque pelo que eu entendi do Novo Ensino Médio, a gente não precisa ofertar nas escolas todos os itinerários. E tem escola que tem muita precariedade de infraestrutura, então, na verdade, o aluno não tem uma opção. Ele vai fazer o que está sendo oferecido ali, onde há vaga (D4).

Para D4, o Ensino Médio deve ser uma fase de experimentação e não de profissionalização e, apesar da proposta do Novo Ensino Médio ser boa, pela realidade da Educação Brasileira, a nova proposta pode ser um retrocesso.

Aí eu acho que o Ensino Médio é uma fase de experimentação e não de profissionalização. Então, o Novo Ensino Médio, até onde eu entendi os Itinerários Formativos, iam manter os meninos mais tempo, no ensino médio. Eles chamam de

---

<sup>10</sup> O *Campus* Congonhas, reconhecendo a importância de capacitar seu corpo docente diante das transformações do “novo” Ensino Médio, implementou uma iniciativa de formação por meio de um minicurso. O minicurso, sob o título “A BNCC – da Legalidade à Prática/Novos Rumos para o Ensino Médio”, foi ministrado pelos membros do Projeto de Ensino “BNCC – da Legalidade à Práxis”, e coordenado pelo Setor Pedagógico. O objetivo principal dessa capacitação foi promover uma reflexão aprofundada sobre a proposta do Novo Ensino Médio e a implementação da BNCC nas escolas, e foi destinada a estudantes de licenciatura, professores e especialistas da Educação. Na sequência, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) formado com a participação ativa de nove professores e duas pedagogas. Foram realizados quatro encontros que proporcionaram um espaço significativo para discussões sobre as adaptações necessárias para a implementação efetiva da BNCC no contexto do “novo” Ensino Médio.

integral, né? Que é de manhã e à tarde. Ocupar mais tempo do aluno e para aumentar essa carga horária ia aumentar em experiências e não só em aulas expositivas. A ideia é muito bacana, mas a precariedade da Educação e da realidade brasileira não faz, na prática, isso ser bom. Na verdade, poderia significar um retrocesso muito grande (D4).

De maneira geral, os docentes reconhecem que não possuem informações detalhadas sobre o “novo” Ensino Médio e justificam que não têm interesse pelo assunto devido à falta de definição do governo. A nosso ver, a falta de interesse também pode estar relacionada ao fato de eles serem docentes nos Institutos Federais (IFs), que já oferecem, de certa forma, o 5º itinerário (a profissionalização), e à incerteza da implementação dessa proposta<sup>11</sup> na rede.

A implementação do “novo” Ensino Médio no IFMG, *campus* Congonhas, na visão dos docentes da área técnica (D2, D3 e D5), não impactaria nem traria mudança significativa no curso técnico Integrado de Mecânica. Acreditamos que isso se deve ao fato de os Institutos Federais já oferecerem o itinerário profissional.

Eu acho que não teria diferença nem na ementa nem questão de carga horária já que metade na minha disciplina é prática, e a outra metade ser teórica (D2).

Eu acho que, a princípio, não. O nosso intuito continua sendo formar um profissional que daqui alguns anos, após a formação superior ou aqueles que imediatamente após o curso técnico, quiserem entrar para a indústria, consigam atuar como técnicos em Mecânica. Eu acho que não alteraria grande coisa, não (D5).

O posicionamento dos docentes D1 e D4 reflete preocupações diante da introdução da nova lei no cenário educacional, levantando indagações essenciais sobre a eficácia e os impactos positivos dessa medida. Embora eles vejam a proposta com o objetivo de ampliar as opções de escolha para os alunos, oferecendo Itinerários Formativos diversificados, surgem apreensões quanto à viabilidade prática e à capacidade real dessas mudanças atenderem às necessidades educacionais dos estudantes.

Corroborando a preocupação desses docentes, Dutra (2022) assinala que os entendimentos sobre as opções de escolhas por itinerários, contidas na organização curricular desse Novo Ensino Médio, são extremamente limitadas, desconexas e solitárias, o que pode resultar em um engessamento da possibilidade de superação entre as fronteiras do

---

<sup>11</sup> O IFMG e os Institutos Federais, de maneira geral, buscam resistir à implementação dessa nova proposta nos cursos técnicos integrados. Alguns eventos vêm sendo realizados como palestras, seminários, discussões sobre as mudanças e possíveis prejuízos para a formação integral do aluno. Como exemplos, citamos: I Ciclo de Formação sobre Currículo dos Cursos Técnicos Integrados (evento online organizado pelo Pró-reitoria de Ensino do IFMG em 2021); Educação Profissional e Tecnológica em Debate: Desafios diante do Novo Ensino Médio e do PNLD (evento online realizado pelo Instituto Federal de Sergipe (IFS) em 2021); III Seminário de Fortalecimento e Defesa do Ensino Médio Integrado (evento realizado pelo IFSul).

conhecimento. Isso, por sua vez, pode acarretar uma formação fragmentada para os optantes pela formação profissional, trazendo prejuízos, por exemplo, ao acesso ao Ensino Superior.

Os docentes D1 e D4 reconhecem que haveria, de fato, mudanças em suas práticas pedagógicas, implicando uma readequação aos novos paradigmas propostos pela Reforma do Ensino Médio.

(...) impactaria uma nova forma é, eu teria que reorganizar todas as minhas aulas, todos os meus planos de aula, tudo teria que ser refeito. Teria que refazer do zero, mas teria que fazer uma íntima conversa com a Química e com a Física. Sabe, trabalhar mais junto. O impacto seria a união dessas áreas. E no começo seria extremamente cansativo. Mas, eu não sei se a gente fizesse direitinho, talvez seria mais eficaz (D4).

Esses resultados são consoantes com as conclusões de Dutra (2022), que afirma que a Reforma do Ensino Médio pode trazer mudanças para a prática pedagógica na EPT, com a possibilidade de ocorrerem tanto efeitos positivos quanto negativos. Entre os pontos positivos, destaca-se a flexibilização curricular, permitindo aos alunos escolherem Itinerários Formativos alinhados aos seus interesses e aptidões. Essa abordagem visa proporcionar uma Educação mais personalizada e alinhada às demandas do mercado de trabalho. Além disso, a ênfase na formação técnica e profissional pode preparar os estudantes de maneira mais eficaz para os desafios do mundo contemporâneo. No entanto, é importante considerar os desafios associados a essa Reforma. A dicotomia entre a formação básica e técnica pode fragmentar a experiência educacional e diminuir a visão holística da formação e a implementação desigual nas diferentes regiões do país pode acentuar as disparidades educacionais (Dutra, 2022).

Na perspectiva de Both (2019), a influência direta na organização dos currículos dos Institutos Federais (IF) não se mostra clara à primeira vista. No entanto, uma análise mais aprofundada dos documentos que embasam a proposta revela que ela visa desestruturar a concepção integral de formação reinstaurando a dicotomia entre a formação básica e a formação técnica (Both, 2019).

Entre os participantes, há docentes que acreditam que sua prática pedagógica não sofrerá nenhum impacto. Essa diversidade de perspectivas destaca a complexidade e a variedade de respostas dos profissionais da Educação diante das mudanças propostas na Reforma.

Todos os docentes compartilham a opinião de que, apesar de algumas alterações nos objetivos do curso de Mecânica no *campus* Congonhas, sua essência permanece inalterada. O compromisso persiste na formação de profissionais capazes de integrar-se à indústria, ao longo dos anos subsequentes, desempenhando com eficiência as funções técnicas relacionadas

à mecânica, além de proporcionar uma formação onmilateral.

Em relação à formação continuada oferecida pelo IFMG, *campus* Congonhas, os cinco docentes participaram e, durante esse evento, foram informados também da criação do GT destinado às discussões sobre as possíveis adaptações do IFMG, *campus* Congonhas, ao “novo” Ensino Médio. Como dissemos anteriormente, houve a iniciativa e os docentes reforçaram que o GT não progrediu de maneira efetiva, e lamentaram a falta de avanço nas discussões e ações. Eles receberam apenas o retorno relacionado às atividades do grupo.

Dois docentes (D2 e D4) buscaram outras formas para ampliar seus conhecimentos. D2, em leituras independentes, acessou informações sobre as adaptações decorrentes da nova lei do Ensino Médio.

Minha prática usual envolve realizar leituras independentes em minha área, especificamente sobre leis aplicadas à minha carreira e profissão. Essa abordagem impacta diretamente o exercício da minha profissão, pois me mantém atualizado com as leis pertinentes. Costumo acompanhar essas mudanças principalmente por meio de leituras independentes (D2).

D4 disse que uma maneira de aprofundar seus conhecimentos foi assistir a palestras promovidas pela UFMG e USP, disponíveis no YouTube. Contudo, afirma que seus conhecimentos ainda são limitados para abordar um tema tão relevante quanto o “novo” Ensino Médio. Esse reconhecimento destaca, por um lado, a complexidade do assunto, e, por outro, a importância de um aprendizado contínuo e aprofundado para lidar com as questões educacionais.

Os docentes D1, D3 e D5 foram enfáticos, ao afirmar que não tiveram nenhuma informação adicional além daquela fornecida pelo *campus*. Essa constatação evidencia uma lacuna na disseminação dos conhecimentos relativos ao “novo” Ensino Médio, sugerindo uma necessidade urgente de estratégias mais abrangentes de comunicação e capacitação. A falta de informações adicionais, conforme destacada pelos docentes, ressalta a importância de implementar medidas que promovam uma divulgação mais eficaz e aberta sobre as nuances e implicações da legislação educacional em questão.

Para ser sincero, meu conhecimento sobre o Novo Ensino Médio é limitado ao que ouvi pela imprensa. Tenho ciência da existência de polêmicas e da implementação das trilhas, mas desconheço os detalhes específicos da proposta e como ela funcionaria na prática [...] (D5).

Como já discutido na análise documental, capítulo 2, a implementação do “novo” Ensino Médio no curso Integrado de Mecânica no IFMG, *campus* Congonhas, trará mudanças, principalmente, na concepção de formação e organização curricular do curso,

podendo comprometer a formação integral oferecida aos alunos. Quando perguntamos aos docentes participantes se o “novo” Ensino Médio proporcionará uma formação integrada aos discentes do curso de Mecânica, (D1 e D4) responderam que os alunos já têm uma formação integrada. D1 falou que os alunos surpreendem depois de formados, “porque ficam muito bons, eles se tornam ótimos profissionais... o crescimento que eles têm é muito grande, enquanto cidadãos e profissionais”. D4 ressalta a formação técnica, pois o *Campus Congonhas* tem laboratórios muito bons e há uma integração boa entre a teoria e a prática, contudo admite que a integração entre a formação geral e a formação técnica precisa melhorar.

Dois docentes (D2 e D3) disseram que o “novo” Ensino Médio não proporcionará uma formação integrada aos alunos. Para D2, não existe no *campus* “conversa de criar uma base comum, continua sendo cada disciplina, uma disciplina e cada disciplina tem que ser obrigatória”. D3 acha que a formação técnica será prejudicada.

De acordo com D5, a Educação integrada oferecida pelo *Campus Congonhas* é “pesada” para os alunos, e o “novo” Ensino Médio pode equilibrar.

Eu acho que pode ajudar, é que se dentro de cada um dos itinerários o aluno tiver a chance de fazer algumas escolhas e equilibrar um pouco melhor a questão de carga horária em números de disciplinas, pode ser que ajude. É, eu acho que hoje a forma como a gente oferece Educação integral é muito pesada para os alunos. Ao final dos três anos, eles saem com o diploma de técnico. Eles saem com uma boa preparação propedêutica, mas eles saem massacrados. Então, se eles puderem, por exemplo, escolher - não vou ter uma carga horária maior de Matemática e Português. Vou ter outra área que me interessa e dentro da parte técnica eu quero focar mais. Por exemplo, na parte de Manutenção Mecânica e não de Projeto, sempre tiver liberdade desse tipo, de fazer essas escolhas, aí eu acho que ajuda (D5).

As falas dos docentes não deixam claro o entendimento deles sobre formação integrada, resultados que evidenciam uma lacuna expressiva nesse aspecto. Eles apresentam uma compreensão limitada, uma familiaridade reduzida, tanto teórica quanto prática, com os princípios e estratégias subjacentes à formação integrada.

No contexto do “novo” Ensino Médio, a discussão acerca da efetividade na promoção da formação integral do aluno emerge como uma temática central, suscitando uma variedade de perspectivas. A proposta de introdução de Itinerários Formativos é apresentada como uma estratégia inovadora, destinada a oferecer escolhas mais alinhadas aos interesses e habilidades individuais, propiciando uma abordagem mais personalizada ao percurso educacional. No entanto, essa abordagem não está isenta de críticas. Segmentar o currículo em itinerários pode, na prática, limitar as opções disponíveis e não garantir uma abrangência que contemple todas as dimensões do conhecimento. Surge a inquietação de que esse enfoque, ao priorizar a

especialização precoce, possa resultar em lacunas na formação, deixando de abordar aspectos cruciais para o desenvolvimento integral do aluno. Sob essa ótica, há o entendimento de que esse novo formato dificilmente atenderá, de maneira holística, às necessidades de uma formação integral. Esse debate destaca a complexidade e a importância de uma implementação cuidadosa, bem como a necessidade de avaliações contínuas para assegurar a qualidade e abrangência desejadas no cenário educacional.

As opiniões dos docentes participantes de nossa pesquisa são bem diferentes e, caso seja implantado o “novo” Ensino Médio no curso Integrado de Mecânica no IFMG, *campus* Congonhas, demandará muito estudo, trabalho coletivo de toda a comunidade escolar. Em suas declarações, eles manifestaram críticas em relação à carência de discussões promovidas pelo *Campus*. Essa lacuna não apenas evidencia a ausência de coesão institucional, mas também aponta para a possibilidade de uma implementação descoordenada do “novo” Ensino Médio (caso aconteça). O diálogo e a coordenação institucional são fundamentais na promoção de iniciativas que fomentem abordagens mais integradas e participativas, na implementação de quaisquer mudanças no ensino.

As informações fornecidas pelo IFMG, *campus* Congonhas, pouco influenciaram na compreensão do “novo” Ensino Médio pelos docentes participantes. O pouco (ou nenhum) conhecimento sobre as legislações e normas que regem a proposta demonstrado por eles reforça as conclusões de Both (2019), que apontou, em seu estudo, a necessidade de realizar pesquisas voltadas a investigar as percepções dos Institutos Federais em relação à Reforma do Ensino Médio. Como constatado aqui, observou-se uma grande deficiência de conhecimento, deixando evidente a importância de estudos mais aprofundados e direcionados a compreender as lacunas existentes no entendimento dos docentes e como trabalhá-las.

Destacamos que, antes da implementação (caso aconteça), é urgente a realização de ações formativas, junto à comunidade escolar, que abordem não só a Lei Nº 13.415/17, como também como implementá-la, que mudanças serão necessárias, quais serão os impactos, como acompanhar e avaliar o processo, buscando equilibrar os possíveis benefícios e mitigar os desafios apresentados por essa reforma educacional. Essas ações poderiam incluir a promoção de debates construtivos e criação de um espaço aberto para discussões entre os envolvidos.

## 6. PRODUTO EDUCACIONAL

A partir dos resultados da pesquisa, elaboramos um livro digital como Produto Educacional denominado **O Ensino médio Integrado: uma possibilidade de superação do “novo” Ensino Médio**. Esse livro objetiva traçar um paralelo entre o Ensino Médio Integrado e o “novo” Ensino Médio (NEM). Ademais, buscamos apresentar o Ensino Médio Integrado como uma opção ao cenário educacional brasileiro, visto que suas bases conceituais se fundam numa formação omnilateral.

A escolha do e-book como suporte textual se deu em função de ele ser lido em dispositivos eletrônicos, como computadores, *smartphones*, *tablets*, *e-readers* etc. Além disso, é mais acessível do que seus equivalentes impressos, devido aos recursos adicionais, como links, notas e destaques. A seguir, apresentamos a capa do e-book:

**Figura 3:** Capa do e-book



**Fonte:** Prata, Franco (2024).

Esse e-book foi organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, Ensino Médio: Conflitos de identidade, aborda como, historicamente, a dualidade do ensino e as disputas curriculares se intensificam nessa etapa da Educação Básica. O segundo discute o Ensino Médio Integrado como uma proposta de superação dessa dualidade educacional e como estratégia governamental dos Institutos Federais. O terceiro apresenta as discussões e os impasses acerca da implementação do “novo” Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, e as atualizações quanto aos rumos do Ensino Médio com a mudança de governo em 2023. O quarto propõe algumas reflexões norteadas pela questão: Por que não o Ensino Médio Integrado como política pública em vez do “novo” Ensino Médio? E finalizamos com algumas considerações.

**Figura 4:** Sumário do e-book



The image shows a table of contents for an e-book. The title 'Sumário' is at the top right. The table lists chapters and sections with their corresponding page numbers. The page number '11' is circled at the bottom of the page.

Introdução .....	12
<b>1. Ensino Médio: conflitos de identidade .....</b>	<b>15</b>
1.1 Ensino Médio no Brasil: Um campo de disputas curriculares .....	19
<b>2. O Ensino Médio Integrado: uma proposta de superação .....</b>	<b>29</b>
2.1 Histórico .....	30
2.2 Ensino Médio Integrado: concepções de currículo .....	45
2.3 Visão geral do Ensino Médio ofertado pelos Institutos Federais no Brasil .....	50
<b>3. O “novo” Ensino Médio .....</b>	<b>60</b>
3.1 Histórico .....	61
3.2 A Base Nacional Comum Curricular no “Novo Ensino Médio” .....	70
3.3 Visão da implantação em nível nacional do “novo” Ensino Médio .....	75
3.4 O governo da atualidade: uma renovação dos votos ou novos rumos para o Ensino Médio? .....	80
<b>4. Por que não o Ensino Médio Integrado como política pública em vez do “novo” Ensino Médio? .....</b>	<b>89</b>
Considerações Finais .....	96
Referências .....	98

**Fonte:** Prata, Franco (p. 11, 2024).

Submetemos o e-book à avaliação da comunidade acadêmica do *Campus Congonhas*. Apresentamos, a seguir, uma breve síntese dessa avaliação.

## 6.1 Avaliação do Produto Educacional

Para realizar a avaliação do e-book, utilizamos os Formulários Google e aplicamos um questionário a 45 membros (gestores, docentes, técnicos) da comunidade acadêmica do IFMG, *campus* Congonhas. Por e-mail, enviamos uma breve explicação de nossa pesquisa, com o e-book anexado e o link de acesso a um questionário com cinco perguntas, sendo quatro questões de múltipla escolha e uma aberta (comentário ou sugestão de aperfeiçoamento do e-book).

**Figura 5:** Imagem do formulário

The image shows a Google Form interface. At the top, there are tabs for 'Perguntas', 'Respostas' (with a count of 29), and 'Configurações'. The main title of the form is 'Validação do E-book : O Ensino Médio Integrado: uma possibilidade de superação do "novo" Ensino Médio'. Below the title is a rich text editor with icons for bold, italic, underline, link, and unlink. The body of the form contains the following text:

Prezado(a) colega,

Este questionário foi desenvolvido para avaliar o Produto Educacional criado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, campus Ouro Branco.

O objetivo desse produto educacional é apresentar às comunidades acadêmicas e interessados uma oportunidade de leitura para compreensão das propostas do "novo" Ensino Médio em seu contexto histórico-político, bem como uma reflexão sobre o Ensino Médio e o Ensino Médio Integrado. Convidamos você a participar voluntariamente respondendo a este formulário.

Garantimos total confidencialidade e anonimato. Sua avaliação é essencial para aprimorar este material.

Obrigada!

Wyara Elisângela de Castro Prata

Below the text is a required text input field labeled 'E-mail \*' with the placeholder 'Texto de resposta curta'. At the bottom, there is a multiple-choice question: '1-A linguagem utilizada no e-book é clara, objetiva e acessível?'. The options are: 'Concordo', 'Concordo parcialmente', and 'Discordo'.

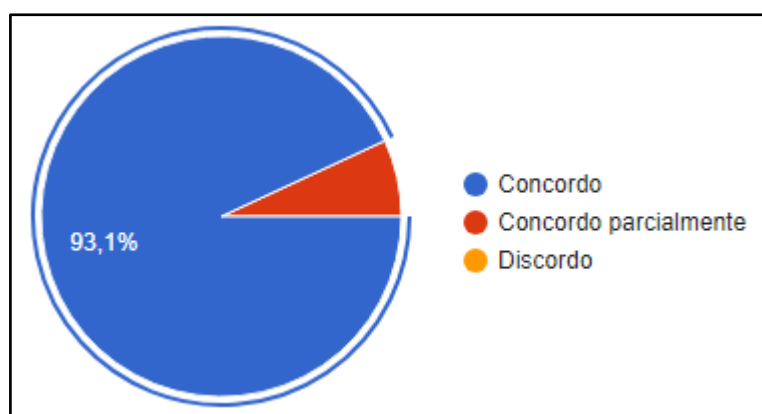
**Fonte:** <https://forms.gle/6GCbP6g1j5ntPsBm8>.

A aplicação do questionário foi fundamental, pois nos permitiu verificar sua aplicabilidade e relevância para a comunidade acadêmica tanto do IFMG *campus* Congonhas quanto das demais unidades e interessados na temática. Além disso, por meio do questionário, pudemos receber sugestões que contribuíram com a melhoria contínua do produto, garantindo que ele atenda, de forma mais eficaz, aos objetivos propostos.

Preocupamo-nos em apresentar no e-book questões com uma linguagem clara, objetiva e acessível aos participantes. As questões de múltipla escolha versaram sobre os seguintes aspectos: a qualidade estética, a clareza e relevância do conteúdo, a pertinência do livro digital para a sociedade e se ele atingiu seu objetivo proposto. As opções de escolha **variaram** entre “concordo”, “concordo parcialmente” e “discordo”. Ao final, na última questão, foi reservado um espaço para os avaliadores expressarem suas opiniões ou oferecerem sugestões para aprimoramento do material.

Dos 45 questionários enviados, recebemos o retorno de 29, cujos dados obtidos passamos a apresentar. Além dos docentes, maioria dos respondentes, participaram também dessa validação técnicos administrativos diretamente ligados ao Ensino Médio integrado. Perguntamos na primeira questão: “A linguagem utilizada no e-book é clara, objetiva e acessível? “

**Gráfico 1:** Porcentagem de resposta da primeira pergunta



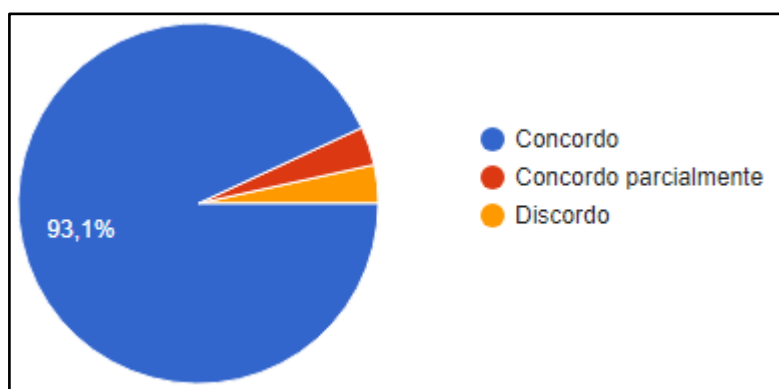
**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

Dos 29 respondentes, 27 (93,1%) concordaram que o material apresentou uma linguagem clara, objetiva e acessível. Apenas dois (6,9 %) discordam parcialmente.

Na segunda questão “A qualidade gráfica e estética do e-book é satisfatória?”, todos (100%) responderam que concordam. O leiaute é importante porque, em certa medida, pode motivar a leitura e, nesse quesito, a avaliação do e-book foi muito positiva.

Na terceira e na quarta questão, tivemos a mesma porcentagem nas respostas: 27 (93,1%) concordam, um (3,4%) concorda parcialmente e um discorda. Isso evidencia que, tanto na terceira questão – “O e-book atende ao objetivo proposto?” – quanto na quarta – “O Ensino Médio Integrado: uma possibilidade de superação do ‘novo’ Ensino Médio é relevante para a comunidade acadêmica dos Institutos Federais e para a sociedade”, a maioria aprovou o nosso trabalho.

**Gráfico 2:** Porcentagem de resposta da terceira e da quarta pergunta



**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

Consideramos que a opinião positiva dos participantes (93,1% concordam) ressalta a eficácia do conteúdo, evidenciando o sucesso do e-book em comunicar a mensagem desejada atingindo o objetivo que propusemos.

Na quinta e última questão, as sugestões e comentários dos avaliadores listaram um feedback positivo e crítico sobre o nosso produto educacional, e indicaram uma variedade de percepções e pontos destacados por eles. Listamos alguns:

- **Atingiu o objetivo proposto:** Confirmação de que o e-book alcançou o que se propôs a fazer, provavelmente abordando os aspectos esperados de forma satisfatória.
- **Discussão aprofundada:** Sugestão para explorar mais os desafios que poderiam surgir com a implementação do Ensino Médio Integrado em todas as escolas.
- **Qualidade e organização:** Elogios à qualidade gráfica e textual do e-book, bem como à organização dos capítulos e clareza na discussão.

- **Relevância e impacto acadêmico:** Reconhecimento da importância do tema abordado para estudos acadêmicos e da contribuição do e-book para a disseminação do conhecimento.
- **Compreensão das políticas educacionais:** Apreciação pela forma clara e acessível como o material apresenta as reformas em curso no Ensino Médio brasileiro e suas implicações.
- **Formação completa e inclusiva:** O e-book oferece informações essenciais que incentivam a reflexão sobre como o Ensino Médio Integrado pode proporcionar uma formação completa e inclusiva, preparando os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para serem cidadãos críticos e respeitosos na sociedade.
- **Impacto na Educação:** Reconhecimento da importância do e-book para a comunidade acadêmica, sendo visto como fundamental para educadores, especialmente aqueles do Ensino Médio.
- **Contribuições para pesquisa:** Um dos avaliadores sugere uma conexão com debates internacionais sobre Educação, como o tamanho ideal de turmas, indicando uma possível contribuição para pesquisas futuras nesse campo.
- **Crítica e reflexão:** Comentários destacam a importância de enfrentar críticas ao sistema educacional brasileiro, sugerindo que o e-book expõe questões importantes de maneira clara e sem rodeios.
- **Equidade e qualidade educacional:** Reconhecimento de que o modelo de Ensino Médio Integral pode contribuir para reduzir desigualdades educacionais, oferecendo oportunidades iguais para todos os estudantes.
- **Apreciação pela qualidade:** Elogios à qualidade e à estrutura do texto, destacando sua relevância e interesse para o meio acadêmico e educacional.

Apenas 2 servidores não fizeram comentários, e um expressou críticas discordando do conteúdo:

O Livro começa bem, fazendo um histórico do ensino médio e do integrado, porém, no meu ponto de vista, se perde a partir do final do segundo capítulo. Primeiro por truncar a evolução das normatizações, suprimindo a Resolução CNE/CP 001/2021 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e

Tecnológica), (...). Também não faz referência a inovação trazida na LDB em 2023, em seu artigo 42-A, que trata da verticalização do ensino, como permitir a equivalência entre os níveis técnico e superior (avaliador 25).

A crítica oferece uma avaliação mista do e-book, reconhecendo seus pontos positivos iniciais, mas também apontando áreas que precisam de melhorias, como atualização, profundidade de análise e foco educacional consistente ao longo do texto.

A avaliação realizada pelos participantes nos leva a concluir que o livro digital “**O Ensino Médio Integrado: uma possibilidade de superação do ‘novo’ Ensino Médio**” é amplamente apoiada e validada, pois 89,6% dos avaliadores apresentaram reflexões sobre sua relevância, destacando sua importância como recurso educacional, como referencial para pesquisadores, e sua contribuição para discussões sobre o ensino no Brasil. Por exemplo, os avaliadores 4 e 17 destacam:

O material apresentado abrange um tema da atualidade relevante para estudos acadêmicos. O formato permite maior acesso e disseminação do conteúdo proposto (avaliador 4).

O tema abordado é atual, o texto está muito bem estruturado, as discussões apresentadas são interessantes e importantes para o meio acadêmico. Com certeza se tornará (em) uma boa referência para pesquisadores, professores e interessados no assunto (avaliador 17).

A clareza e profundidade nas informações contribuem para a compreensão acerca do Ensino Médio e promove reflexões sobre práticas pedagógicas e políticas educacionais. Tais afirmações podem ser observadas nos comentários dos avaliadores 10 e 27:

O e-book traz informações essenciais que levam o leitor a refletir sobre como o Ensino Médio Integrado é a melhor solução para uma formação completa, inclusiva e igualitária de cidadãos, que saem preparados não somente para o mercado de trabalho, como também para viver em sociedade de forma crítica e respeitosa (...). Com certeza este livro é fundamental para toda a comunidade acadêmica (avaliador 10).

O produto educacional apresentado contribui para uma melhor compreensão do ensino Médio atual e nos instiga a repensar nosso papel como educadores frente aos desafios do século atual (avaliador 27).

Além disso, a forma como apresentamos o texto facilitou a compreensão do tema abordado e tornou a leitura prazerosa. Nas palavras do avaliador 9:

A leitura do trabalho foi muito prazerosa. O tema tratado igualmente prazeroso, já que as autoras desvelam os caminhos subterrâneos que sustentam o “novo” Ensino Médio, deixando sugerido que de novo não há nada, apenas o que está em curso é uma reestruturação do capital (avaliador 9).

Em síntese, a grande maioria dos comentários é positiva, o que demonstra uma recepção favorável ao e-book e evidencia sua utilidade como ferramenta de apoio para educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais que buscam aprimorar a

qualidade do ensino no país. Assim, o livro se estabelece não apenas como um recurso valioso, mas também como um catalisador para transformações significativas no sistema educacional brasileiro, incentivando inovações e promovendo debates essenciais sobre o futuro da Educação.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação como Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), *campus* Congonhas, principalmente no acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos do ensino técnico integrado, associada à necessidade e importância de ficar atualizada, bem informada acerca das mudanças (e propostas de mudanças) na Educação brasileira, despertaram o interesse em desenvolver esta pesquisa. Inicialmente, buscamos aprofundar nossos conhecimentos acerca da formação profissional nos Institutos Federais, da atual proposta de Reforma do Ensino Médio e da produção científica da área.

O foco principal da Educação Profissional Tecnológica (EPT), ofertada pelo IFMG, é a formação integral e omnilateral dos estudantes. Teóricos como Ramos (2008), Frigotto e Ciavatta (2012), Moura (2013), Aguiar e Pacheco (2017), educadores e estudiosos em Educação no Brasil, discutiram sobre a omnilateralidade na EPT e os objetivos postos na Lei 11.892/2008 de consolidação dos IFs para a formação integral dos estudantes da Educação profissional. A ênfase nessa formação visa cultivar competências técnicas essenciais para a prática profissional, bem como habilidades pessoais, sociais e cidadãs dos estudantes. Desse modo, entre os cursos profissionais ofertados, os cursos técnicos integrados ganham destaque pela abordagem inovadora. É uma modalidade de ensino que oportuniza aos alunos a realização da formação técnica simultânea ao Ensino Médio, proporcionando uma experiência educacional mais abrangente.

Por outro lado, o foco da formação no Ensino Médio (última etapa da Educação Básica) era a formação geral (ampliada com a Lei 9394/96) dos estudantes. Aprovada em fevereiro de 2017, a Lei N<sup>o</sup> 13.415 (“novo” Ensino Médio) trouxe profundas transformações para o sistema educacional brasileiro referentes a essa etapa da Educação Básica. Caso essa Lei seja implementada nos cursos técnicos integrados ofertados pelo IFMG, poderá comprometer a formação humana e integral dos estudantes, tanto nos conhecimentos científicos quanto na preparação para a profissão, pois a Reforma proposta revela contradições com os princípios e concepções da EPT ofertada.

Buscamos, por meio de um levantamento, conhecer pesquisas que abordam essa temática e verificamos que o número ainda é incipiente, principalmente envolvendo as relações entre os cursos técnicos integrados ofertados pelo IFMG e o “novo” Ensino Médio. Alguns resultados (Both, 2019; Lima, 2019; Silva, 2022) mostraram que há pouco conhecimento (dos professores, da gestão) sobre as diretrizes que regem a EPT e o “novo”

Ensino Médio. Essa escassez de conhecimento pode representar um desafio significativo na implementação efetiva das mudanças propostas, levantando questões sobre a eficácia das políticas educacionais e a necessidade de investimento em capacitação e sensibilização dos envolvidos, para garantir uma transição suave e bem-sucedida para o novo modelo de ensino.

Apoiadas no referencial exposto acima, nos propusemos a responder a seguinte questão: “Quais as repercussões/incidências da implementação do “novo” Ensino Médio, em termos de concepção, no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Mecânica do IFMG – *campus* Congonhas?”. Fizemos a opção por um curso técnico integrado (Mecânica) com o intuito de aprofundar as discussões, e utilizamos a metodologia qualitativa, mais especificamente, o estudo de caso, conforme destacado por Yin (2015). Assim, para identificar as possíveis respostas para nossa questão, realizamos, inicialmente, uma análise documental, comparando o que estabelece a Lei do “novo” Ensino Médio com o Projeto Pedagógico do Curso de Mecânica, e complementamos com a análise de entrevistas realizadas com o coordenador e professores do curso.

A análise documental evidenciou que as principais repercussões/incidências referem-se à concepção de formação e à organização curricular. Enquanto a EPT busca uma formação mais ampla (a omnilateralidade) do aluno, o “novo” Ensino Médio não tem essa preocupação. Em relação à organização curricular, entre as mudanças mais significativas, destacam-se a redução da carga horária do Ensino Médio de 2.400 para 1.800 horas (surtem preocupações sobre a possível queda na qualidade da Educação); a obrigatoriedade de apenas três disciplinas ao longo dos três anos – Matemática, Inglês e Língua Portuguesa – (limita a diversidade curricular e as oportunidades de aprendizagem); a implementação dos “Itinerários Formativos” (apresenta desafios para as escolas públicas por não disporem de recursos suficientes para oferecer todas as opções). A implantação dessa nova Lei, embora busque modernizar o Ensino Médio, pode ampliar as disparidades no sistema educacional e comprometer a formação integral e emancipatória dos jovens.

Na análise das entrevistas, a fala dos docentes participantes demonstrou a pouca compreensão deles, tanto em relação às políticas propostas pelo “novo” Ensino Médio quanto às repercussões que podem trazer para o curso técnico integrado. Dos cinco docentes que participaram da formação continuada oferecida pelo *Campus* Congonhas; três deles afirmaram que não tiveram nenhuma informação adicional acerca do “novo” Ensino Médio, além das que foram proporcionadas pelo minicurso. Em relação à referida implementação no curso de Mecânica do IFMG, *campus* Congonhas (caso aconteça), foi possível perceber que

eles são resistentes, pois expressaram oposição a diversos aspectos da nova Lei, não houve consenso em nenhuma das questões que lhes propusemos (currículo; materiais usados; livro didático; mudanças no curso...), e alguns deles acreditam que não haverá mudanças em sua prática pedagógica. Percebemos também lacunas no entendimento do que é ensino integrado. Esses resultados ressaltam a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas sobre essa temática no IFMG e, de maneira geral, nos Institutos Federais.

A partir dos resultados desta pesquisa, foi elaborado um e-book denominado ‘O Ensino médio Integrado: uma possibilidade de superação do “novo” Ensino Médio’. O propósito desse e-book é fornecer informações e conhecimentos cruciais para professores, gestores do IFMG e de outras instituições educacionais, bem como para pesquisadores e todos os interessados na temática abordada, que incluem o Ensino Médio, o Ensino Integrado e as dinâmicas do “novo” Ensino Médio. Esse recurso busca oferecer uma compreensão aprofundada das mudanças e desafios enfrentados pelo sistema educacional, além de propor reflexões pertinentes para aprimorar as práticas educativas e as políticas institucionais.

Estamos cientes de que esta pesquisa, como qualquer outra, teve suas limitações, como a disponibilidade restrita de recursos, o pouco tempo para desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado, a complexidade do tema, os conhecimentos da pesquisadora, dentre outros. Entretanto, a nosso ver, essas limitações não prejudicaram a qualidade e validade dos resultados encontrados.

Em relação às contribuições desta pesquisa, ressaltamos, inicialmente, o desenvolvimento profissional da pesquisadora, que adquiriu um entendimento mais aprofundado das complexidades e desafios que envolvem a temática estudada. Percebemos que a reestruturação curricular e a adaptação de programas educacionais demandam um planejamento cuidadoso e uma abordagem holística, que deve levar em consideração as necessidades dos estudantes, as diretrizes governamentais e as características específicas da instituição. Além disso, compreendemos a importância de um diálogo contínuo entre todos os envolvidos no processo educacional – desde professores e gestores até os alunos (e pais ou responsáveis) – para garantir uma transição suave. Percebemos também a necessidade de investimentos em formação docente e infraestrutura com vistas a garantir o sucesso da implementação, caso aconteça. Em suma, a experiência proporcionou uma visão mais abrangente do ensino integrado, do “novo” Ensino Médio e das implicações práticas que podem surgir com a introdução de mudanças no sistema educacional.

Acreditamos que os resultados encontrados podem contribuir de maneira significativa para o avanço do debate educacional sobre as implicações e desafios relacionados à implementação de novas propostas educacionais, em particular, à implementação do “novo” Ensino Médio nos cursos técnicos integrados do IFMG. Além disso, esta dissertação e o e-book podem servir de apoio e estudo para professores, pesquisadores e interessados na temática. Este estudo reforça resultados de estudos anteriores, como o trabalho de Both (2019) e Dutra (2018), demonstrando a importância de uma abordagem mais holística e integrada no desenvolvimento e implementação de políticas educacionais.

A falta de conhecimento e compreensão das diretrizes que regem a Educação Profissional Técnica (EPT) e o “novo” Ensino Médio, por parte dos professores e da gestão, ressalta a necessidade urgente de programas de formação e capacitação. Além disso, sugere-se que futuras pesquisas se concentrem na identificação de estratégias eficazes para promover uma maior conscientização e alinhamento com as mudanças curriculares e pedagógicas propostas, visando melhorar a qualidade da Educação Técnica e Profissional no país.

Finalizando, vale ressaltar que o plenário do Senado Federal aprovou, no dia 19 de junho de 2024, o texto que estabelece o novo Ensino Médio, e nele, os 38 Institutos Federais, dois Cefets e o Colégio Pedro II, tiveram sua autonomia assegurada, garantindo as cargas horárias previstas na lei de criação da Rede Federal (Lei 11.892/2008)<sup>12</sup>. A qualidade da educação oferecida pelos Institutos Federais é reconhecida pela sociedade e, para nós, o diferencial está na busca pela formação onmilateral do estudante. A organização curricular dos cursos técnicos integrados com a parte de formação profissional (itinerário de formação profissional) já contempla, em certa medida, a Lei do “novo” Ensino Médio e, a nosso ver, poderiam servir de modelos para o Ensino Médio em outras escolas.

---

<sup>12</sup> Para saber mais acesse: < <https://www.portal.conif.org.br/comunicacao/gerais/senado-aprova-novo-ensino-medio-com-garantias-de-autonomia-para-os-ifs#:~:text=Desde%20que%20o%20projeto%20de,relatora%20do%20PL%20no%20Senado>>.

## 8. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Shahla Cardoso. **O currículo de um curso técnico em mineração na região do alto Paraopeba: História, Construção e Prática na Educação Profissional.** 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Belo Horizonte, 2016. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_AlbuquerqueSC\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_AlbuquerqueSC_1.pdf). Acesso em: 28 set. 2022.

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de. **A integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no curso Técnico em Edificações - IFES campus Colatina.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 187 p. 2018.

ALVES, Francisco Dened Lima; NASCIMENTO, Deusemar Cardoso do; ALVES, Rosana Siqueira; ARAÚJO, Elton Amaral de. **Neoliberalismo e políticas educacionais no Brasil: influências sobre a Base Nacional Comum Curricular.** CONEDU, VII Congresso Nacional de Educação, 2020.

AMARAL, Manoel Francisco do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2016. 178 p.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo.** Porto Alegre: Artmed, 1999. 288p.

\_\_\_\_\_. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7ª ed. Revista. 2002.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo.** APPLE, Michael Whitman.; tradução Vinicius Figueira. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 19 ago. 2013.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; PINHO, Sheila Zambello de (Orgs.). VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: Modos de Ser Educador: Artes e Técnicas Ciências e Políticas. 2005.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language.** London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

\_\_\_\_\_. **Class, codes and controle: Toward a theory of educational transmissions.** London: Routledge & Kegan Paul, 1975. v. 3

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 69-90.

BOTH, Evandro. **PROJETOS QUE COLOCAM EM RISCO A INTEGRAÇÃO CURRICULAR: um desafio para o Ensino Médio Integrado**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Vitória, 2019.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrânio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrânio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal/institutos-federais-de-educacao-ciencia-e-tecnologia>. Acesso em: 05 set. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - 3ª edição**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category\\_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.313, de 17 de janeiro de 1891**. Estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas da capital federal. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=1313&ano=1891&ato=fed0TPB1EeFpXT8f9>. Acesso em: 20 jun 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, **Diversidade e Inclusão**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário gratuito. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br>: Acesso em 16 jul 2023

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967**. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 99.621, de 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 5.692/71**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília,

DF, 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 10 Jul 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. 109 p.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)> Acesso em 21 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 292, **Autorização de funcionamento dos cursos técnicos integrados de Edificações, Mecânica e Mineração**. IFMG, 18/08/2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em 20 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acessado em: 24 de jun 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 16 de 21 de janeiro de 1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 21 jan. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf). Acesso em: 21 de ago. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC:** Proposta de Práticas de Implementação. MEC, Brasília, DF, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 28 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Novo Ensino Médio: IFTP - Itinerário da Formação Técnica e Profissional.** Recuperado de <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/informacoes/iftip-itinerario-da-formacao-tecnica-e-profissional>. Acesso em: 17 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em: 20/07/2023.

\_\_\_\_\_. Histórico da Educação Profissional no Brasil. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 02/07/2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de setembro de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 02 de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. DF. 2012.

CAIRES, Vanessa Guerra.; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira:** da Colônia ao PNE 2014-2014. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CÁSSIO, Fernando Luiz. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na Educação. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 239-254, 2018.

CAPANEMA, Gustavo. Série correspondentes. **FGV CPDOC.** Disponível em [https://docvirt.com/docreader.net/docmulti.aspx?bib=fgv\\_gc](https://docvirt.com/docreader.net/docmulti.aspx?bib=fgv_gc). Acesso em: 06 jul. 2022.

CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. Dualidade e fragmentação. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: Acesso em 15/03/2015.

CORREIA, Divanez Alves.; MALDANER, **Jair José.**; CAVALCANTE, Rivadávia Porto. Educação Profissional Tecnológica na Base Nacional Comum Curricular: Concepções e Contradições. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 1, p. 563-581, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php>. Acesso em: 28 set. 2022.

COUTINHO, Francelina Neta. **Um estudo sobre a implementação do currículo integrado no IF goiano campus avançado Hidrolândia**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 89 p. 2020.

CRESWELL, John Ward. **Investigação qualitativa e o projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Luís Antônio. **Ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CURADO, Guilherme Idelbrando. **O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM ENFERMAGEM: a compreensão dos professores**. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional). Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, 200 p. 2022.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação Inclusiva e Organização da Escola: Projeto Pedagógico na Perspectiva da Teoria Crítica**. Tese (Programa de Pós Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 3. ed. Campinas Autores Associados, 2001. 296 p.

DUTRA, Marta Gisele Fagundes. **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O DIREITO À EDUCAÇÃO: uma abordagem jurídica e contextualizada da Lei 13.415 de 2017**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Vitória, 193 p. 2018.

FARIAS, Rosane Abreu de. **“Novo” Ensino Médio ou quando o velho está (re)nascendo: consensos e disputas nas regulamentações curriculares dos anos 1990 aos atuais**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 337 p. 2022.

FEITOSA, Robson de Souza. **O Projeto Integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Vitória, 116 p. 2019.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. **A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação ao currículo no PROEJA**. Tese (Doutorado em Educação - Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 328 p. 2012.

FERREIRA, Eric de Paula *et al.* Gestão do conhecimento, internet das coisas e inovação: a relação dos temas e a intensidade de pesquisas realizadas. **Revista NAVUS**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p.99- 112, 2018.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v.1.

FRANCO, Raquel Aparecida Soares Reis. **Práticas de escrita em um contexto de formação continuada: um estudo etnográfico do curso de especialização linguagem e tecnologia**. 2015. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

FREITAS, Cristiane Rodrigues de; VALLE, Maria Raimunda Lima; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; AQUINO, Soraya Farias. **O trabalho como princípio educativo na Educação profissional técnica de nível médio para uma formação omnilateral**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 2, n. 2, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2018.

GADOTTI, Moacir. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. - POR QUE CONTINUAR LENDO PEDAGOGIA DO OPRIMIDO? **Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 459–461, 2015. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1533>. Acesso em: 26 jul. 2023.

GAUDÊNCIO, Frigoto; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. 175 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODSON, Ivor Frederick. A Construção Social do Currículo (Educa. Currículo: 3). ISBN 972-8036-17-5. CDU 371.2. 1997.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Currículo e projeto político-pedagógico: implicações na gestão e no trabalho docente**. Cadernos de Educação, Brasília, n. 26, p. 11-26, jan./jun., 2019. Disponível em: [http://cnte.org.br/images/stories/cadernos\\_educacao/cadernos\\_educacao\\_26.pdf](http://cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_26.pdf).

IFMG, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024: construindo para o futuro**. Teresina, IFPI, 2020. 264fls.

IFMG, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia *Campus Congonhas*. **Plano Pedagógico Curso de Mecânica**. Disponível: <https://www.ifmg.edu.br/congonhas/cursos/tecnico/tecnico-em-mecanica>. Acesso em: 20 jun. 2022.

IFMG, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC) Mecânica Integrado**, *campus Congonhas*, 2021. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/congonhas>. Acesso em: 15 Jun 2023.

KITCHENHAM, Barbara Ann; CHARTERS, Stuart. Guidelines for performing Systematic Literature Reviews. In: **Software Engineering**, Technical Report EBSE2007-01, Department of Computer Science Keele University, Keele. 2007.

KOSSAK, Alex. **Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?** 2020, 442 f. Dissertação [Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da Educação Profissional ou Ajuste ao Regime de Acumulação Flexível? **Revista Trabalho Educação e Saúde**, v. 5 n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008. Disponível em:  
<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r183.pdf>. Acesso em 20/06/2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e escola**: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr.-jun. 2017.

LACERDA, Caroline Côrtes; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e197016, 2019. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/sXcDsXPsfFnQZZhw5vPLb8v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 05/04/2016.

LIMA, José Roberto. **DEMANDAS, DESAFIOS E LIMITES DO NOVO ENSINO MÉDIO: o que pensam profissionais da Educação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 96 p. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 280 p.

MACEDO, Elizabeth. Fernandes de. **A produção do GT de Currículo da ANPEd nos anos 90**. Disponível em [http://educacaoonline.pro.br/a\\_producao\\_do\\_gt\\_90.asp?f\\_id\\_artigo=231](http://educacaoonline.pro.br/a_producao_do_gt_90.asp?f_id_artigo=231) Acesso em 13 mar.2006.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana; ROSA, Gregory Luiz Rolim. A pesquisa sobre a disciplina Política Educacional no Brasil: situação e perspectivas. **Revista Brasileira**

de **Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 287–307, 2017. DOI: 10.21573/vol33n22017.71495.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017b.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017c.

MEC na gestão Jair Bolsonaro: o descaso com a Educação Básica. “**Todos pela Educação**”. (2022). Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/mec-jair-bolsonaro-descaso-com-a-educacao-basica/>. Acesso em 06 de jan.2024.

MENEZES, Ebenezer Tacuno. de. Verbete temas transversais. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/temas-transversais/>>. Acesso em 17 set 2022.

\_\_\_\_\_. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em 28 fev 2023.

MONTALVÃO, Sergio de Souza. **Gustavo Capanema e o ensino secundário no brasil: a invenção de um legado**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Y9mMQd66DF8Gdr8NpwRbBhB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 de jul.2022.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. BNCC e suas concepções político-pedagógicas para a Educação e Educação Física: algumas aproximações. **Educação: Teoria e Prática**, v. 33, n. 66, p.3. Acesso em 28 fev. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo cultura e sociedade**. Editora Cortez – São Paulo – 1994.

MOULIN, Fernanda Pereira da Silva; ALVES, Francisca das Chagas da Silva; SAMPAIO, Raqueline Castro de Souza. **A implementação da BNCC no IFPI: um estudo do projeto pedagógico do curso de administração**. Ano 2021. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook1/TRABALHO\\_EV150\\_MD7\\_SA100\\_ID245\\_30092021123411.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook1/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID245_30092021123411.pdf).

MOULIN, Fernanda Pereira da Silva; ALVES, Francisca das Chagas da Silva; SAMPAIO, Raqueline Castro de Sousa. A implementação da BNCC no IFPI: um estudo do projeto pedagógico do curso de administração. In: CASTRO, Paula Almeida de; SILVA, Gessika Cecília Carvalho da; SILVA, Alex Vieira da; SILVA, Givanildo da; CAVALCANTI, Ricardo

Jorge de Sousa (Orgs.). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize Editora, 2022.

MOURA, Cleide Aparecida de. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E ENSINO MÉDIO: a perspectiva de formação integrada em discussão**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, 148 p. 2018.

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

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional Pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em: [http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/mn\\_ramos.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/mn_ramos.pdf). Acesso em 24/05/2022.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise Nogueira. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Silva Maria de Oliveira. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O NOVO ENSINO MÉDIO: desafios e possibilidades para a Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Redenção, 125p, 2022.

ROSA, Daiele Zuquetto. **CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO INTEGRAL DE JOVENS: uma proposta do Instituto Federal Farroupilha Campus Santa Rosa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 138 p. 2016.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALES, Fábio Henrique Silva; OLIVEIRA, Raisa Marya Souza de; PONTES, Luciana Raquel Silva. Experimentoteca de Física: Uma Proposta Alternativa para o Ensino de Física no Ensino Médio. **HOLUS**, Ano 26, Vol. 4, p. 143, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Maria. A Base Nacional Curricular comum: um diálogo com Elizabeth Macedo. **Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre as ciências** - Revista RBBA. Vol. 09, p. 123-135, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/7790/5314>. Acesso em: 28 set. 2022

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Ed. Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia Histórico-Crítica**. Revista Binacional Brasil Argentina, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Sistema nacional de Educação e plano nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. 118 p.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio entrega Carta ao GT transição Educação**. 8 de dezembro de 2022. Observatório do Ensino Médio. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: o resgate de um empoeirado discurso. PALAVRA ABERTA. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lang=pt). Acesso em 19 Jun. 2023.

SILVA, Rafael Arcaño Duarte e. **O “NOVO ENSINO MÉDIO” PROFISSIONAL: análises sob a ótica dos docentes do IF Sudeste MG – Campus Santos Dumont**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Vitória, 119 p. 2022.

SILVA, Rodrigo Cunha da; DUTRA, Joel Souza; VELOSO, Elza Fátima Rosa; TREVISAN, Leonardo Nelmi. As Gerações em Distintos Contextos Organizacionais. **Gestão & Regionalidade**, v. 30, n. 89, 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias. da. Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 46, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/6LYpyy3rZKM6MB5JZ7z45LF/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-3.

SILVEIRA, Suleny Maria. **Estudo de caso sobre uma aproximação do Novo Ensino Médio Noturno (NEMN) com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Vitória, 2021.

SOUZA, Bianca Gomes de; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A Reforma do Ensino Médio e os possíveis impactos no Instituto Federal do Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16, e83313. Janeiro de 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Nova Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Nova Enciclopédia; 46, Temas de Educação; 3).

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999. 90 p.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCC em no currículo mineiro. **Educação e Pesquisa**, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB>. Acesso em: 20 jun. 2022.

VELTRI, Marcos. **Currículo do Curso Técnico em Vigilância em Saúde da Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo: integração, ensino e serviço no Sistema Único de Saúde**. Tese (Doutorado em Educação - Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 298 p. 2019.

VOLKWEISS, Anelise. **O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: saberes, desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 215 p. 2018.

WOLCOTT, Harry Fletcher. Description, analysis, and interpretation in qualitative inquiry. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 9-54.

WITTACZIK, Lidiane Soares. Educação Profissional no Brasil: histórico. **Revista E-TECH: Tecnologias Para Competitividade Industrial**, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2008. DOI: 10.18624/e-tech.v1i1.26.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso - Planejamento e Métodos**. 5. ed. São Paulo: Bookman, 2015.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Caderno de Pesquisa**, v.44 n. 151 p. 190-202 jan./mar. 2014.

ZITZKE, Viviane Aquino. **A contribuição da Educação Ambiental para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia). Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL). Pelotas, 218 p. 2018.

## 9. ANEXOS

### Anexo 1. Roteiro de entrevistas

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você atua em sua profissão?
3. Há quanto tempo você atua no IFMG?
4. Como é elaborado o currículo para o curso técnico de Mecânica no IFMG, *Campus Congonhas*?
5. Você participou do processo de elaboração do PPC do curso? Fale-me sobre isso.
6. Conte-me sobre o processo de escolha da ementa da disciplina que você leciona.
7. Como são selecionados os materiais didáticos para serem trabalhados em suas aulas? Há indicação de bibliografias?
8. Qual a sua opinião sobre a organização dos livros didáticos por áreas do conhecimento?  
Fale-me sobre o processo de escolha do PNLD 2021.
9. O que você sabe sobre o “novo” Ensino Médio?
10. De que modo a implementação do o “novo” Ensino Médio impactará na sua prática docente? E na vida do estudante?
11. O IFMG propiciou alguma formação continuada sobre o “novo” Ensino Médio? Ou você já fez algum curso sobre o tema?
12. Você acha que o “novo” Ensino médio proporcionará uma formação integral aos discentes do curso de Mecânica?

## Anexo 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Participo do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) - *Campus* Ouro Branco e realizarei uma pesquisa que tem como objetivo compreender os possíveis impactos da implantação da BNCC no ensino médio técnico integrado de Mecânica no *campus* Congonhas.

Para atingir os objetivos da pesquisa Possíveis impactos da implantação da BNCC no ensino médio técnico integrado de Mecânica no *campus* Congonhas: realizaremos senhor/a senhora um roteiro de entrevistas com um total de dezessete perguntas além de anotações e leituras do Plano pedagógico do curso de Mecânica. Os locais e os horários da realização das entrevistas serão combinados, respeitando sua disponibilidade e preferência do senhor/a senhora com a duração de aproximadamente uma hora. Nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor, constrangimento ou dano físico será utilizado pela pesquisadora.

Todos os dados obtidos por meio das gravações de áudios serão sigilosos, e somente as pesquisadoras responsáveis terão conhecimento ou acesso a elas. As gravações feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa, serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Todavia, caso você autorize, sua identidade poderá ser divulgada.

É importante que esteja ciente de que este estudo possui alguns riscos como, por exemplo, constrangimento ou desconforto ao responder ou falar sobre as práticas de ensino. A fim de minimizar tais riscos, as pesquisadoras agirão de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos que o senhor/ a senhora assumir e tomarão todos os cuidados para que os procedimentos de pesquisa interfiram o mínimo possível em sua rotina. Todas as ações da pesquisa serão comunicadas com antecedência para que as autorize ou não. Ainda assim, caso haja danos decorrentes da pesquisa, as pesquisadoras assumirão as responsabilidades pelos mesmos.

Essa pesquisa poderá beneficiar de maneira direta o ProfEPT, o *campus* Congonhas, bem como docentes em formação e discentes. Associado a isso, esse estudo poderá, por meio

Rubricas:

dos resultados obtidos, e produto educacional que será um e-book subsidiar a elaboração de projetos e políticas de formação continuada docente, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno.

Para participar deste estudo, o senhor/ a senhora não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O senhor/ a senhora será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e em qualquer momento da pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que serão atendidos pelas pesquisadoras.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelas pesquisadoras responsáveis e a outra será fornecida ao senhor/ à senhora. Em caso de dúvidas, o senhor/ a senhora pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Eu, \_\_\_\_\_,

DECLARO que aceito participar dessa pesquisa e que estou ciente de que os dados obtidos poderão ser utilizados para fins de pesquisa científica. Além disso, eu \_\_\_\_\_ (autorizo/não autorizo) que o meu verdadeiro nome seja utilizado na divulgação desse estudo.

Local e Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura: \_\_\_\_\_.

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos, da melhor maneira possível, a quaisquer questões que (o) a participante colocar.

\_\_\_\_\_  
**Wyara Elisângela de Castro Prata**

Mestranda

Wyara.prata@ifmg.edu.br

\_\_\_\_\_  
**Raquel Aparecida Soares Reis Franco**

Orientadora

raquel.soares@ifmg.edu.br

Tel. (31) 998513513

Tel.(31) 992371719

**CONTATOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:**

Nome:

Endereço:

CEP: 36414280 CIDADE Congonhas – MG

Fone: (31) 99851-3513

E-mail: [wyara.prata@ifmg.edu.br](mailto:wyara.prata@ifmg.edu.br)

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos, você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou esta pesquisa e informar o número CAAE 66187022.7.0000.5588. Este comitê é um órgão colegiado que avalia as pesquisas com seres humanos, observando os interesses dos participantes e os cuidados em relação à sua integridade e dignidade, contribuindo assim com o desenvolvimento de pesquisas dentro dos padrões éticos nacionais e internacionais.