

## REFORMA DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL *VERSUS* FORMAÇÃO PARA O MERCADO

**Simone Gabriela Rodrigues Benedito**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, Campos do Jordão, SP,  
Brasil.

[simone.g@aluno.ifsp.edu.br](mailto:simone.g@aluno.ifsp.edu.br)

**Cíntia Magno Brazorotto**

Coordenadoria da Licenciatura em Pedagogia

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, Sorocaba, SP, Brasil.

[cbrazorotto@ifsp.edu.br](mailto:cbrazorotto@ifsp.edu.br)

### Resumo

O artigo é resultante de pesquisa realizada no ano de 2022, no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), a qual buscou analisar a legislação vigente e documentos oficiais referentes à Reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo, focalizando o quinto itinerário profissionalizante em contraposição com a política voltada ao Ensino Médio Integrado (EMI) desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). A hipótese central pauta-se na reafirmação do dualismo histórico e estrutural, que segrega a formação propedêutica da profissional, priorizando a formação para atendimento ao mercado em detrimento da formação humana integral. A investigação de abordagem qualitativa foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental, analisando os pressupostos das políticas à luz das categorias analíticas: dualismo; educação politécnica; integração curricular e emancipação. Como resultado confirmou-se a hipótese central, isto é, a Reforma do Ensino Médio reafirma o dualismo histórico e estrutural presente no ensino médio brasileiro, contribuindo para o aumento das desigualdades educacionais ao separar a formação geral e profissional.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio; Educação Profissional; Dualidade Educacional.

### REFORM OF SECONDARY EDUCATION AND PROFESSIONAL EDUCATION: INTEGRAL HUMAN FORMATION *VERSUS* TRAINING FOR THE MARKET

### Abstract

The article is the result of research carried out in 2022, at the Federal Institute of São Paulo (IFSP), which sought to analyze the legislation current and official documents referring to the Reform of Secondary Education in the State of São Paulo, focusing on the fifth vocational itinerary in contrast with the policy aimed at Integrated Secondary Education (EMI) developed at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP).

The central hypothesis is based on the reaffirmation of historical and structural dualism, which separates propaedeutic and professional training, prioritizing training to serve the market to the detriment of integral human training. The qualitative investigation was carried out through bibliographic and documentary research, analyzing policy assumptions considering the analytical categories: dualism; polytechnic education; curricular integration and emancipation. As a result, the central hypothesis was confirmed, that is, the Secondary Education Reform reaffirms the historical and structural dualism present in Brazilian secondary education, contributing to the increase in educational inequalities by separating general and professional training.

**Keywords:** Secondary Education Reform; Professional education; Educational Duality.

## 1. INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio, proposta pela Medida Provisória n.º 746/2016, transformada na Lei n.º 13.415/2017, promoveu alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e estabeleceu mudanças na estrutura desta etapa da educação básica. Dentre as quais destacamos a ampliação da carga horária anual e estruturação do currículo — que passa a ser definido a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e organizado por cinco itinerários formativos: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática e suas Tecnologias, Formação Técnica e Profissional.

Observa-se que o quinto itinerário prevê a oferta de formação técnica e profissional na modalidade integrada ao ensino médio, concomitante e qualificação profissional. Diante disso, tendo em vista compreender o contexto e os possíveis direcionamentos das políticas educacionais para a educação profissional no Estado de São Paulo, buscamos problematizar o contexto de aprovação da Reforma do Ensino Médio e analisar as propostas para o quinto itinerário formativo, o qual se volta para educação profissional a partir de pesquisa realizada entre maio e novembro de 2022, em um *campus* do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), localizado no interior de São Paulo.

Assim, como objetivos específicos, pretendeu-se: a) compreender a organização do ensino médio e da educação profissional na LDB, antes e após a promulgação da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017); b) aprofundar a compreensão sobre o histórico de desenvolvimento da política voltada ao Ensino Médio Integrado (EMI) nos Institutos Federais, bem como seus princípios e fundamentos; c) contextualizar as discussões em torno do projeto da Reforma do Ensino Médio; d) identificar convergências e divergências em

relação à educação profissional praticada no IFSP, principalmente o EMI, e o proposto para o quinto itinerário formativo (formação técnica e profissional) no Estado de São Paulo.

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa e foi realizada por meio de revisão bibliográfica e análise documental. Segundo Zanten (2004), para validar uma pesquisa dessa natureza é preciso se observar o rigor do trabalho investigativo, com técnicas que garantam o seu aprofundamento. Assim, a princípio foi realizada uma pesquisa bibliográfica na biblioteca digital *SciELO* a fim de se verificar a produção científica sobre o assunto. Em seguida, foi empreendida análise da legislação vigente referente ao ensino médio e a educação profissional, bem como de documentos oficiais do IFSP e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo buscando-se observar: as principais características da política do EMI no IFSP; as características e princípios que regem a Reforma do Ensino Médio e a proposta do Programa Novotec do governo paulista para o quinto itinerário formativo voltado à educação profissional.

Assim, apoiamo-nos teoricamente em autores como Luiz Antonio Cunha; Celso Ferretti; Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos; Acácia Kuenzer e Demerval Saviani. A análise documental foi empreendida a partir dos seguintes documentos:

- Lei n.º 13.415/2017 - que estabelece a Reforma do Ensino Médio e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2017);
- Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) n.º 186/2020 (Governo do Estado de São Paulo, 2020);
- Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (Governo do Estado de São Paulo, 2020);
- Documento Base da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007);
- Nota técnica “Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo” (REPU, 2022).

Por fim, analisamos os pressupostos dessas políticas articulados ao referencial teórico e à luz das categorias analíticas: dualismo, educação politécnica, integração curricular e emancipação.

O texto está organizado em itens resultantes das análises empreendidas. Inicialmente, contextualizamos a história da educação profissional no Brasil, problematizando o aspecto dual de sua constituição. Posteriormente, aprofundamos análises na política voltada ao EMI dos Institutos Federais. Em seguida, apresentamos brevemente a Rede Estadual de ensino profissional de São Paulo, ou seja, o Centro Paula Souza. Mais adiante, analisamos a Reforma

do Ensino Médio e o quinto itinerário formativo, discutindo como tais propostas implicam na formação dos estudantes no Estado de São Paulo. E, por fim, apresentamos as conclusões do trabalho, de forma a refletir como as reformas de cunho neoliberal afetam o projeto de educação brasileira.

## 2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Pensar sobre a educação profissional no Brasil requer considerar o período de colonização, caracterizada como exploratória, que teve sua economia fundada na grande propriedade e na força de trabalho escravizada, provocando implicações de ordem social e política, que atravessam a educação brasileira (Romanelli, 2017). Vale ressaltar que as marcas do período colonial refletem a cultura ibérica, pautada no desprezo pelo trabalho manual, uma vez que o trabalho mecânico era atribuído aos escravizados (Brazorotto, 2021).

Segundo Kuenzer (1999), a educação profissional no Brasil como responsabilidade do governo federal inicia-se em 1909, com a criação das escolas de aprendizes artífices, precursoras das escolas técnicas federais, hoje, Institutos Federais e demais escolas que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Inicialmente pode-se dizer que essas instituições tinham um caráter assistencialista, pois, atendiam crianças em situações socialmente vulneráveis, na qual eram impelidas ao ensino de ofícios manuais (Bryan, 2008).

A preocupação com a formação de força de trabalho especializada é observada a partir de 1930 com a industrialização tardia, engendrando outras possibilidades de formação técnica e profissional voltadas diretamente para o mercado de trabalho, isto é, para a formação de trabalhadores. Segundo Kuenzer (1999), esse tipo de formação era direcionado apenas para as demandas do processo produtivo dos setores secundário e terciário, e não garantia acesso ao ensino superior, portanto, destinava-se aos trabalhadores. Assim sendo, para as elites havia outro itinerário: o ensino primário, o secundário propedêutico e por fim o ensino superior.

Evidencia-se que a formação de trabalhadores no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria *dualidade estrutural*, demarcando nitidamente uma trajetória educacional aos que iriam desempenhar funções intelectuais e outra trajetória designada aqueles que exerceriam saberes instrumentais (Kuenzer, 1999).

No decorrer do tempo alterações na organização e estrutura do ensino secundário ocorreram, porém, sem alterar significativamente o dualismo educacional. Após o período de

ditadura militar (1964 – 1985), com as discussões em torno da constituinte em 1987, observam-se dois projetos em disputa pela educação brasileira, especialmente de nível médio: um pautado na instrumentalização para o trabalho, reiterando a dicotomia entre a educação para as elites e camadas populares e outro alinhado aos ideais da escola politécnica e unitária, com bases no pensamento de Marx e Gramsci, o qual defendia o ensino secundário em bases iguais para todos. A respeito da politecnia destacamos que esta proposta se opõe ao modelo de especialização, ou seja, na perspectiva marxista a educação não habilitaria os estudantes para uma determinada formação, mas, sim, emanciparia o estudante, pois este aprenderia sobre as técnicas e tecnologias de forma ampla e como parte da construção de conhecimento da humanidade (Ramos, 2010). Embora essa proposta não tenha sido colocada em prática nesse período, ela foi retomada na elaboração da política dos Institutos Federais, que discutiremos mais adiante.

Kuenzer (2011) explica que até o início da década de 1970, a escola média de educação geral destinava-se para as elites e a escola profissional para os trabalhadores. No entanto, a partir da profissionalização compulsória estabelecida pela Lei n.º 5.692/1971, há uma inversão dessa dualidade, uma vez que as escolas técnicas reuniam as condições para a oferta de um ensino geral e profissional realizado de forma integrada, obtendo reconhecimento de sua excelência pela sociedade civil e comunidade acadêmica. Assim, as classes médias passam a procurar essas escolas quando há um aumento da oferta de educação secundária, que não veio acompanhada de investimentos para garantir a qualidade. As escolas técnicas federais tornam-se referência em educação pública de qualidade e atraem as classes médias média e média alta, relegando as classes mais baixas às escolas públicas de menor qualidade. Assim, Kuenzer (2011) vai apontar a dualidade invertida.

Conforme elucida Brazorotto (2021), nos anos de 1990, o Decreto n.º 2.208/1997, acolhendo as orientações do Banco Mundial, vai utilizar como justificativa para a separação entre ensino médio e técnico o fato das escolas técnicas atenderem essa classe média que busca acesso ao ensino superior, em detrimento daqueles de classes mais baixas que buscam a formação profissional. A partir dele, não é mais possível ofertar ensino médio integrado a cursos técnicos. O referido decreto empreendeu a reforma da Educação Profissional pautada em políticas alinhadas ao ideário neoliberal, caracterizado pela participação mínima do Estado na economia nacional e no mercado de trabalho. Com o avanço das políticas de cunho neoliberal e a globalização da economia, o trabalho perde seu caráter local e se torna globalizado, exigindo um trabalhador flexível em consonância a um modo de produção

flexível (Harvey, 1993).

Segundo Harvey (1993), o regime de acumulação flexível define o surgimento de novos setores de produção, novos mercados, inovação tecnológica e comercial. Essa racionalidade acarreta um aumento significativo do desemprego, na transição do modelo de competências para o mundo do trabalho, prática de menores salários ao trabalhador e redução do poder dos sindicatos.

A respeito do modelo de competências, Deluiz (2001, p.3) explica que "[...] as noções estruturantes do modelo das competências no mundo do trabalho são a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade". Assim, para o capital, a gestão por competências demanda trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo.

Nesse sentido, as políticas educacionais brasileiras consolidadas nos anos de 1990 incorporam essa lógica, racionalizando os investimentos em educação e alinhando os objetivos e conteúdos escolares para atender as exigências do setor produtivo. Em síntese, propunha-se conduzir ao permanente aperfeiçoamento para a vida produtiva, assim, o currículo do ensino técnico estrutura-se por áreas e setores da economia e organiza-se de forma modular. O estudante pode cursar os módulos em diferentes instituições e recebe um certificado de competência. Os parâmetros curriculares nacionais direcionados à educação profissional estabelecem conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, sempre em conformidade com as demandas do mundo do trabalho (Moraes; Reis; Alencar, 2022).

Diante disso, estudiosos da educação profissional defendem que o EMI seria o principal meio para superar as políticas de cunho neoliberal e o dualismo na educação brasileira, com foco principal na educação politécnica, a qual volta-se para a formação humana integral do estudante em todos os aspectos da vida social, do trabalho da ciência e da cultura, objetivando desenvolver a consciência crítica e a emancipação do cidadão (Ferretti, 1997; Saviani, 2003; Frigotto, Ciavatta, Ramos 2012). Nesse sentido, destacamos a importância dos Institutos Federais, considerando que uma de suas metas prioritárias é a implantação do EMI na perspectiva da formação humana integral, priorizando a formação do cidadão, vislumbrando-se uma educação para a vida.

É importante ressaltar que mudanças nas políticas educacionais no país com propostas de implementação da forma integrada do ensino médio com a educação profissional, iniciaram-se no governo Lula, por meio do decreto n.º 5.154/2004 que reestabelece a possibilidade da integração entre educação geral e profissional. Mais adiante, em 2008, o

mesmo governo também inaugura os Institutos Federais, tendo como foco a oferta do Ensino Médio Integrado (Brazorotto, 2021). Desse modo, buscaremos compreender a organização e a proposta da Rede federal de Educação Profissional.

### 3. REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), foi estabelecida por meio da Lei n.º 11.892/2008, de dezembro de 2008, incorporando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), além de 25 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II.

Cabe ressaltar que o Artigo 8º da Lei de criação dos Institutos Federais determina que 50% das ofertas de cursos nestas instituições devem ser de nível médio, prioritariamente integrado (Brasil, 2008).

A RFEPCT é composta por 654 unidades, com oferta de 10.878 cursos e mais de 2 milhões de alunos inscritos. Os cursos variam entre qualificação profissional, ensino médio técnico, graduação e pós-graduação, abrangendo o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Especificamente no Estado de São Paulo, são 37 unidades e mais de 56 mil estudantes matriculados (Brasil, 2022).

A concepção teórica adotada para o EMI (Brasil, 2007) estabelece que os princípios e diretrizes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Rede Federal têm por finalidade a formação integral do trabalhador. O conceito de formação humana integral diz respeito às dimensões social, cultural, científica, do corpo e do trabalho, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Assim, a integração curricular seria basilar para pavimentar o caminho para tal formação.

Segundo Ciavatta (2005), a concepção de integração estabelece que a educação geral e a educação profissional se tornem indissociáveis, fundamentando-se no trabalho como princípio educativo, "[...] no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos" (Brasil, 2007, p.41). Em síntese, a noção de formação humana integral busca garantir ao educando o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão consciente na sociedade,

além da inserção crítica no mundo do trabalho.

Nessa direção, tendo em vista identificar as convergências e divergências em relação à educação profissional praticada pelo IFSP no EMI, e o proposto na reforma para a formação técnica e profissional no Estado de São Paulo, propomo-nos, a seguir, compreender a organização e os objetivos da Rede Estadual de ensino profissional.

#### **4. REDE ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONAL: CENTRO PAULA SOUZA**

No que se refere à educação profissional no Estado de São Paulo, destaca-se a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), em 1969 que inaugurou as primeiras Faculdades de Tecnologia do Estado, mais tarde, em 1973 a instituição passou a se chamar Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS, 2022). De acordo com Moraes, Reis e Alencar (2022), inicialmente, o objetivo do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza era organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, e em um segundo momento, a instituição passou a ofertar a modalidade de educação profissional, construindo novas escolas técnicas de nível médio e superior em todas as regiões do Estado de São Paulo.

No ano de 1976, por meio da Lei n.º 952/1976, o Centro Paula Souza (CPS) foi transformado em autarquia de regime especial, incorporando-se à Universidade Estadual "Júlio Mesquita Filho" (UNESP) e vinculando-se à Secretaria do Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo. Diante disso, o CPS estabelece como objetivo o aprimoramento do ensino técnico e de graduação tecnológica, estimulando a inovação "[...] com políticas públicas voltadas à geração de emprego, renda e ao aumento do empreendedorismo e da competitividade do setor produtivo" (CPS, 2022). Nessa direção, destaca-se o alinhamento da instituição com o objetivo expresso pelo governo militar de formação de força de trabalho para atendimento imediato às demandas do mercado. É nesse sentido que a instituição irá se desenvolver, pautada em políticas de cunho neoliberal implantadas nos anos de 1990 e aprofundadas no momento atual de Reforma do Ensino Médio (Moraes, Reis e Alencar, 2022).

Ainda de acordo com os autores, o Decreto Federal n.º 2.208/1997, promoveu mudanças de ordem administrativa, pedagógica e didático-curricular nas escolas do CPS. Tais mudanças resultaram na desvinculação do ensino técnico do ensino médio; modularização dos cursos e reformulação dos currículos segundo o modelo de competências, além da



sistematização de mecanismos de avaliação da qualidade de ensino. De acordo com os autores, essas mudanças estariam relacionadas às interferências de agentes internacionais e nacionais e ao interesse do setor empresarial da sociedade brasileira, tendo em vista a adesão de um projeto neoliberal pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Mais adiante, já no governo Lula, iniciam-se mudanças nas políticas educacionais do país, com propostas de implementação da forma integrada do ensino médio com a educação profissional. No entanto, surgem algumas dificuldades para a concretização da oferta no CPS, tais como a redução da quantidade de vagas e alunos, aumento do custo/aluno, necessidade de mudanças nas organizações curriculares dos cursos a fim de superar a desarticulação entre disciplinas, desconhecimento da concepção de integração pelos docentes e gestores e ausência de condições adequadas de aprendizagem dos alunos (Moraes; Reis; Alencar, 2022).

Além disso, os autores também apontam que havia dificuldades em relação às mudanças na concepção de princípios ordenadores na construção dos currículos, definidos pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Assim, apesar do Decreto federal n.º 5.154/2004 propor a retomada de oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio a partir de 2005, a primeira oferta de ensino integrado foi apenas em 2010, antes disso a oferta limitava-se às modalidades concomitante e subsequente, ou seja, separado do ensino médio regular.

Atualmente o CPS administra 223 Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) e 74 Faculdades de Tecnologia (FATEC), presentes em 369 municípios do Estado de São Paulo, atendendo a mais de 300 mil alunos. Nesse sentido, o CPS configura-se como parte importante tanto da história da educação profissional no Brasil, quanto na implementação de políticas públicas de educação profissional e tecnológica em todo Estado de São Paulo (Sacilotto, 2016).

Embora o CPS se tratasse de uma instituição de autarquia de regime especial vinculada à secretaria estadual, a rede nunca teve autonomia financeira, assim como nunca teve seu orçamento vinculado legalmente aos percentuais de receitas estaduais. A falta de autonomia e desvinculação orçamentária fizeram com que a gestão do CPS recorresse a formas alternativas de financiamento, principalmente por meio de fundações de direito privado, como por exemplo a Fundação Vitae e a Fundação de Apoio à Tecnologia (FAT). A Fundação Vitae foi responsável pela criação do Programa de Apoio ao Ensino Técnico, ainda em 1996, com objetivo de contribuir com o desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio no Brasil. Em 2006, a Vitae encerra suas atividades e a FAT assume a gestão

do programa em parceria com entidades privadas como Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Banco Itaú, Fundação Itaú (Moraes, Reis; Alencar, 2022).

Percebe-se, portanto, uma forte presença de agentes privados no financiamento de projetos do CPS, que implicam na elaboração e na definição de uma estrutura curricular direcionada a demandas do setor produtivo local, engendrando um processo de privatização na educação profissional. Dessa maneira, a instituição permanece como propriedade estatal, mas passa a operar pela lógica e conteúdos orientados pelo mercado (Moraes; Reis; Alencar, 2022). Dito de outro modo, a participação de setores privados no âmbito da educação revela um interesse hegemônico que busca atuar na instrumentalização da classe trabalhadora.

Salientamos que esta breve explanação a respeito do CPS serviu para ilustrar como essa rede no Estado de São Paulo segue orientação neoliberal desde sua fundação, em contraposição ao proposto para os Institutos Federais com os princípios de formação humana integral. Portanto consideramos importante essa contextualização antes de iniciar a análise da implantação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual, o que faremos a seguir.

## **5. ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O QUINTO ITINERÁRIO FORMATIVO**

A reforma do Ensino Médio, apresentada por meio da Medida Provisória n.º 746/2016 e posteriormente convertida na Lei n.º 13.415/2017, promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e estabeleceu mudanças na configuração desta etapa da educação básica. Entre as quais destaca-se a expansão da carga horária anual e a reestruturação do currículo — agora delineado com base nas diretrizes da BNCC.

Com relação ao primeiro item, a reforma estabeleceu a extensão da carga horária anual de 800 horas para 1000 horas, em 2022. Assim, a carga horária total que antes era de 2.400 horas passa a ser de no mínimo de 3 mil horas, em 2022. Além disso, a lei prevê um aumento gradual a fim de atingir 1400 horas anuais, estipulando um modelo de ensino de tempo integral constituído por 7 horas diárias de estudo. O prazo de implementação da expansão dessa carga horária termina em 2024 (Brasil, 1996, Art. 24, § 1º).

A respeito do currículo do Novo Ensino Médio, a reforma estabelece a divisão desta etapa em duas partes: uma destinada à formação geral básica orientada pela BNCC e outra atribuída aos chamados itinerários formativos. O parágrafo 5º do artigo 35-A da LDBEN define que a carga horária reservada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a

1.800 horas da carga total do EM, que deve ser de 3000 horas no ano de 2022. Dessa maneira, presume-se que, inicialmente, os itinerários formativos consistam em 1.200 horas. Ainda de acordo com o artigo 35-A, os objetivos de aprendizagem do ensino médio são divididos em áreas do conhecimento, conforme as orientações da Base, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas e V - Formação técnica e profissional.

No artigo 36 podemos encontrar as diretrizes referentes aos itinerários formativos, as quais estabelecem que estes "[...] deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares", além das áreas comuns à BNCC. No *site* oficial do Ministério da Educação, definem-se os itinerários formativos como o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, que os estudantes poderão escolher para compor sua trajetória no ensino médio. O mesmo artigo apresenta o quinto itinerário, o qual prevê a oferta de "[...] formação técnica e profissional" de forma integrada ao ensino médio ou não (Brasil, 1996, Art. 36). Diante disso, para suprir tal demanda, o Governo do Estado de São Paulo criou o programa Novotec.

De acordo com informações dispostas em seu Portal institucional, este programa objetiva oferecer cursos profissionalizantes aos alunos das escolas estaduais do ensino médio paulista, assim, "o Novotec é o 5º Itinerário Formativo" (Governo do Estado de São Paulo, 2019, s/p). Os cursos serão ofertados em quatro modalidades diferentes, a saber: o Novotec Expresso, que são cursos de qualificação profissional com duração de 120 horas, realizadas no contraturno escolar em um semestre, de forma presencial; o Novotec Virtual, o qual oferecerá cursos de qualificação profissional com duração de 80 horas, realizadas de forma online; o Novotec Integrado, onde o aluno faz o curso técnico integrado às suas disciplinas do ensino médio, no mesmo período em que estuda; e por fim o Novotec Móvel, cuja proposta é ofertar cursos de qualificação por meio de unidades móveis (Governo do Estado de São Paulo, 2019).

De acordo com Piolli e Sala (2021), é no itinerário formativo profissionalizante que podemos observar a expansão da carga horária proposta ao Ensino Médio, sobretudo via ensino a distância, principalmente por meio do Novotec Virtual. Isso porque, de acordo com o Portal do programa "[...] os cursos de duração mais curta poderão contar para carga horária desta etapa de ensino", ou seja, ao fazer um curso rápido no Novotec o estudante poderá descontar a carga horária do Ensino Médio Regular (Governo do Estado de São Paulo, 2019, s/p.). Desse modo, os cursos rápidos de qualificação profissional, na realidade, passarão a substituir parte da carga horária destinada à formação básica, criando uma falsa ideia de articulação entre educação básica e formação profissional.

Além disso, vale destacar que de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, a carga horária exigida dos cursos técnicos de nível médio deve ser entre 800 e 1200 horas. Em contrapartida, a maior parte dos cursos ofertados pelo Novotec variam de 80 a 120 horas, configurando-se como curso de qualificação profissional e não formação com diploma de técnico especializado em determinada área, como informática, por exemplo. Assim, conforme Piolli e Sala (2021), o projeto do governo paulista, ao optar pela oferta desses cursos rápidos, revela uma proposta que busca "qualificação aligeirada", isto é, uma formação desigual da força de trabalho que será oferecida em massa. Ou seja, é um engodo aos estudantes que optam por esse itinerário em busca de formação técnica para colocação qualificada no mundo do trabalho, já que, o que recebem são cursos rápidos a exemplo de aprender fazer planilha no Excel, o que tampouco prepara ou possibilita a entrada qualificada no mundo do trabalho.

Nessa esteira, indicamos que a política reduz a formação profissional à uma qualificação rasa para o mercado de trabalho em detrimento da formação aprofundada que possibilita o prosseguimento dos estudos em nível superior, reforçando a dualidade estrutural e histórica presente na educação brasileira. Dito de outro modo, destina-se às classes menos favorecidas uma formação alinhada às demandas de um mercado de trabalho em contexto de crise e desemprego (Piolli; Sala, 2019).

De acordo com resultados da Nota Técnica da Rede Escola Pública e Universidade (Repu) o Novo Ensino Médio aumenta as desigualdades escolares no Estado de São Paulo, pois a "liberdade de escolha" dos estudantes, na verdade, é limitada, já que a oferta dos itinerários foi comprometida pela falta de professores e pelo precário planejamento da SEDUC-SP na atribuição docente das aulas. Outro fator que corrobora a desigualdade educacional é a expansão da carga horária escolar via ensino a distância, que além de desconsiderar a realidade social dos estudantes que não dispõem dos equipamentos necessários para acompanhar as aulas nessa modalidade, precariza a oferta e a qualidade educacional. Os autores concluem que estudantes mais pobres da rede estadual, sobretudo do Ensino Médio noturno, estão sendo os mais prejudicados, pois têm menos possibilidades de escolha, mais aulas sem professores e a expansão da carga horária mais precarizada (REPU, 2022).

Por outro lado, os cursos técnicos integrados, como ofertados pelo IFSP acabam ficando restritos a poucos estudantes que passam pelo crivo do processo seletivo, assim, se observa uma divisão entre aqueles estudantes que, optando pela formação profissional, terão de fato um ensino de qualidade e outros com formação precarizada. Essa é uma das facetas da

desigualdade, já que é provável que estudantes com origem socioeconômica mais vulnerável serão aqueles a cursar o quinto itinerário com qualificação profissional aligeirada.

Diante desse cenário, destacamos a importância do Ensino Médio Integrado (EMI) ofertado nos Institutos Federais, uma vez que seus princípios e concepções baseiam-se na perspectiva da educação politécnica e a formação humana integral do estudante em todos os aspectos da vida, objetivando desenvolver a consciência crítica e a emancipação (Ferretti, 1997; Saviani, 2003; Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012).

Nesse sentido, prioriza-se a formação do cidadão, excedendo a noção de educação voltada exclusivamente para a prática profissional. Por isso é que estudiosos da educação profissional, a exemplo de Marise Ramos, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, defendem que o Ensino Médio Integrado (EMI), com uma ponte para a educação politécnica, de forma para superar as políticas de cunho neoliberal e o dualismo.

Frente a essas considerações, tendo em vista identificar as convergências e divergências em relação à educação profissional praticada pelo IFSP no EMI, e o proposto na Reforma do Ensino Médio para a formação técnica e profissional no Estado de São Paulo, organizamos no quadro abaixo os princípios e concepções que fundamentam as respectivas propostas.

Quadro 1 – Comparativo entre Ensino Médio Integrado na Rede Federal e o Quinto Itinerário no Estado de São Paulo

<b>Ensino Médio Integrado Rede Federal</b>	<b>Quinto Itinerário na Rede Estadual</b>
<b>Princípios e concepções</b>	
Formação humana e integral; Educação geral indissociável da educação profissional; Educação politécnica como norte;	Ideário neoliberal; Pedagogia das competências; Trabalhador flexível;
<b>Objetivos</b>	
Garantir ao estudante e ao adulto trabalhador "[...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política" (Brasil,	Formação técnica e profissional por meio de cursos de habilitação ou qualificação profissional "[...] objetivando atender as exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas

2007, p. 41).	transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta" (Governo do Estado de São Paulo, 2020, p.15).
<b>Perspectiva de formação</b>	
"Proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas" (Brasil, 2007, p. 45).	Desenvolvimento dos alunos nos âmbitos cognitivo, cultural e socioemocional, com foco no "saber fazer", considerando a mobilização de "[...] conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho". (Governo do Estado de São Paulo, 2020, p. 30).

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Brasil (2007) e Governo do Estado de São Paulo (2020).

Analisando as duas propostas de ensino, dispostas no quadro acima, observa-se em relação à concepção de educação proposta no EMI dos Institutos Federais, que o objetivo central é agregar a formação acadêmica à preparação para o trabalho, tendo como base o ensino técnico e científico articulado a trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. Ou seja, busca-se uma forma de inserção no mundo do trabalho que possibilite ao estudante ser um técnico ao mesmo tempo que é um escritor, um artista, um intelectual, consciente da realidade circundante. Nessa perspectiva, concordamos com Pacheco (2011, p. 17), ao afirmar que o Instituto Federal enquanto política pública configura-se como um projeto progressista, no qual se entende a educação como compromisso de transformação capaz de modificar a vida social.

Ainda de acordo com o autor, a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica estabelece o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos relacionados ao trabalho, de maneira a superar o conceito da escola dual e fragmentada.

Em síntese, compreendemos que a proposta educacional que orienta o EMI na rede federal entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade. Além disso, destacamos que um dos principais objetivos dos Institutos Federais é a democratização do acesso ao ensino técnico público, assim, a criação dos IFs busca promover a inclusão social das camadas populares que, historicamente, tiveram negado o acesso à educação de qualidade, por meio do ensino de nível médio (Pacheco, 2011). Assim, evidencia-se a relevância dessa

instituição para a construção de uma sociedade fundada na igualdade política, econômica e social.

Por outro lado, o proposto na Reforma do Ensino Médio para a formação técnica e profissional no Estado de São Paulo visa submeter a educação à lógica do capital, tomando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e competências a serviço da reprodução capitalista. Isso pode ser observado a partir das alterações da Reforma, as quais culminaram na elaboração do novo Currículo Paulista (Piolli; Sala, 2019).

O Currículo Paulista foi criado para orientar a implementação do NEM. O documento foi elaborado por meio da participação de "[...] representantes das redes estadual, municipais e privadas de ensino, da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, do Centro Paula Souza, das universidades estaduais e de entidades não governamentais" (Governo do Estado de São Paulo, 2020, p.8). Destacamos que estas últimas se tratam de grupos privados, tais como Instituto Ayrton Senna, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Inspirare, Instituto Politize, Instituto Porvir, Instituto Reúna, Parceiros da Educação (Piolli; Sala, 2019).

O Currículo Paulista define e explicita "[...] as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas do Ensino Médio" (Governo do Estado de São Paulo, 2020, p.8). O documento está em consonância com a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) n.º 186/2020, o qual elucida que, com as alterações estabelecidas pela Lei n.º 13.415/2017, o Ensino Médio passa a ser organizado a partir de quatro pilares básicos, a saber:

[...] a flexibilização e a diversificação curricular; a formação integral - com destaque ao desenvolvimento das competências socioemocionais, ao protagonismo dos estudantes e a construção do seu projeto de vida; ampliação gradativa da carga horária e; por fim, a articulação entre formação geral e educação profissional técnica. (Governo do Estado de São Paulo, 2020, p.15).

O documento destaca, como fundamento pedagógico do Currículo Paulista, o compromisso com a Educação Integral, tendo em vista o desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, "[...] elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos" (Governo do Estado de São Paulo, 2020, p. 23). O texto enfatiza também a questão das competências sua relação com a empregabilidade, desse modo, as competências gerais visam formar os estudantes priorizando aspectos como a flexibilidade e o protagonismo (Governo do Estado de São Paulo, 2020). Cabe citar que embora o documento utilize o termo "formação integral", essa proposta não se trata

propriamente da integração em uma perspectiva progressista, uma vez que o currículo é organizado por competências, o que por si só indica uma contradição. Nota-se que há uma estratégia de cooptação de termos e conceitos progressistas, atribuindo-lhes outro sentido, utilizados apenas para adornar o discurso e atribuindo-lhe um caráter pseudodemocrático à proposta neoliberal.

Segundo Deluiz (2001), o modelo das competências começa a ser discutido no mundo empresarial a partir da década de 1980, diante do contexto da crise estrutural do capitalismo. A autora aponta diversos fatores resultantes da crise, dentre os quais destacamos a desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, os quais engendram "[...] **novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores**" (Deluiz, 2001, p. 1, grifo nosso).

Assim, diante da crise econômica, discussões sobre o modelo de competências avançam para o campo da educação, com a finalidade de controlar os sistemas educacionais para ajustar seus objetivos, conteúdos e produto final às demandas do mercado de trabalho (Deluiz, 2001). Ainda de acordo com Deluiz (2001, p. 2) "[...] no modelo de competências o controle da força de trabalho se expressa através de estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador". No âmbito da educação, esses processos de subjetivação ocorrem por meio de documentos oficiais e alterações nas políticas públicas, tais como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio.

A pedagogia das competências estrutura-se a partir das noções de flexibilidade, polivalência e empregabilidade, as quais estão alinhadas a ideário neoliberal, nessa esteira, as competências e habilidades adquiridas no processo educacional devem ter uma utilidade prática e imediata, tendo em vista a formação de um trabalhador instrumentalizado apto a atender as demandas do sistema produtivo. Além desses aspectos, Deluiz (2001) explica que a lógica das competências remete às características individuais dos trabalhadores, uma vez que não importa só os conhecimentos disciplinares, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver demandas do trabalho. Assim, atribui-se aos sujeitos a responsabilidade individual de atualizar e investir em suas competências, a fim de evitar o desemprego, engendrando um intenso processo de individualização, que enfraquece as relações coletivas no campo do trabalho (Deluiz, 2001).

Isso explica, portanto, o interesse de agentes privados na elaboração de políticas públicas educacionais, como por exemplo a reformulação do currículo paulista, que ocorreu a partir das alterações propostas pela Reforma, uma vez que, conforme Deluiz (2001), o



currículo a partir do modelo de competências é organizado de modo flexível e por meio de itinerários profissionalizantes.

A respeito da introdução das lógicas de mercado no campo da educação, Laval (2004), argumenta que o novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado na sujeição da escola à razão econômica. Assim, a escola "[...] só tem sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia" (Laval, 2004, p. 3). Com isso, as referências do novo ideal pedagógico se constituem pela formação de um sujeito-trabalhador flexível e autônomo. Sob essa ótica, Laval (2004), explica que a educação tem um custo e um rendimento, cujo produto final é assimilável a uma mercadoria. Nesse sentido, as reformas impostas à escola vão ser centradas na produtividade e guiadas pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral.

É por isso que entidades como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujo objetivo é propor estratégias e orientar políticas públicas e econômicas tendo em vista o desenvolvimento econômico das nações, influenciam em mudanças no campo educacional como a Reforma do Ensino Médio no Brasil.

Segundo Laval (2004), o discurso da OCDE é que os empregadores exigem que os trabalhadores sejam mais qualificados e aptos a se autoformar. Tal concepção busca produzir "assalariados adaptáveis", assim, a escola em si, deve atuar a serviço do mercado de trabalho, como uma organização flexível, em permanente inovação, respondendo às necessidades e variáveis das empresas (Laval, 2004).

Ainda conforme Laval (2004), esta perspectiva está atrelada à doutrina do Capital Humano, teoria proposta em meados de 1970, nos Estados Unidos, pelo economista da Escola de Chicago, Theodore Schultz. A este respeito, Costa (2009) explica que, de acordo com essa teoria, as competências, as habilidades e aptidões de um indivíduo constituem seu próprio capital. Nessa esteira, a relação entre a Teoria do Capital Humano e a Educação é a importância que essa teoria atribui à educação, no sentido de que esta última deve funcionar como investimento que, quando acumulado, permite o aumento da produtividade individual, levando a ganhos financeiros. Entretanto, o trabalhador ser dotado de conhecimentos e competências não significa garantia de um emprego estável ou de um estatuto definido, ou seja:

Na era da informação, o trabalhador não se define mais em termos de emprego, mas em termos de aprendizagem acumulada e aptidão em aplicar este aprendizado a diversas situações, no interior ou no exterior do local de trabalho tradicional. **O conceito norteador é o da "empregabilidade" individual. Sem que isso seja sempre claramente afirmado, e é essa representação do trabalho e da nova**

**subjetividade esperada dos "jovens" que a escola deveria se adaptar, e adaptar os futuros assalariados.** (Laval, 2004, p. 16, grifo nosso).

Podemos observar que, nessa perspectiva, o sistema educativo tem por finalidade preparar os indivíduos para situações de "incerteza" crescente, em uma sociedade marcada pela instabilidade (Laval, 2004). Para Frigotto (2015), o caráter ideológico da noção de capital humano no campo educativo, além de evidenciar o reducionismo na concepção de ser humano, sociedade, trabalho e educação, mascara a regressão social e educacional subjacente, resultando na perda de direitos da classe trabalhadora.

Conforme Frigotto (2015), a noção de capital humano reduz a concepção de ser humano a uma mercadoria, do mesmo modo o faz com o conceito de trabalho, "[...] ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego)" (Frigotto, 2015, p. 217). É por isso que, no contexto da produção flexível, o qual amplia a flexibilização de direitos e, logo, não garante o direito ao emprego, a adoção da teoria do capital humano na educação busca educar para a empregabilidade e esta, por sua vez, depende de cada indivíduo (Frigotto, 2015).

Nessa esteira, Frigotto (2015) afirma que o mais grave da interferência do mercado privado no campo educativo são as alterações nos currículos, conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação que passam a ser direcionados dentro de uma concepção mercantil, isto é, alinhados à ideologia neoliberal. Diante disso, a nova discursividade que se assume é de que o trabalhador, individualmente, deve estar atento ao que o mercado espera dele, pois o sucesso depende do esforço e do investimento individual, eximindo qualquer responsabilidade do Estado.

Todo esse cenário já pode ser observado na rede estadual paulista, pois, de acordo com resultados da Nota Técnica da Rede Escola Pública e Universidade (Repu) a Reforma do Ensino Médio desponta para três efeitos deletérios: I) limitada "liberdade de escolha" dos/as estudantes II) falta de professores/as nas escolas, devido ao mau planejamento da atribuição docente por parte da SEDUC-SP; e III) expansão da carga horária escolar via ensino a distância, precarizando a oferta educacional (REPU, 2022).

Em todos os desdobramentos, verifica-se como consequência o aumento de desigualdades escolares causando prejuízos aos estudantes mais pobres e vulneráveis da rede estadual. A respeito do primeiro item, a Nota evidencia que esta é limitada considerando o tamanho das escolas, dos municípios em que estão localizadas e por uma série de outros

fatores relacionados à gestão escolar, assim, a “liberdade de escolha” dos estudantes está desigualmente distribuída do ponto de vista socioeconômico na rede estadual paulista (REPU, 2022).

Outro impasse é a questão da fragmentação curricular imposta pela Reforma, que tem como consequência a dificuldade de alocar professores nas novas aulas. Isso devido aos "arranjos curriculares" dos itinerários formativos, cuja organização é a partir de componentes curriculares com títulos diferentes e habilidades e competências, praticamente irreconhecíveis aos professores (REPU, 2022).

Na prática, essa organização significa que professores com formações distintas podem assumir os mesmos itinerários formativos. Segundo a REPU, "[...] em tese, na lógica de fragmentação curricular da Reforma, isso poderia ajudar a mitigar o problema histórico da falta de professores com licenciatura" contudo, a pesquisa revela que "[...] a implantação dos itinerários formativos na rede estadual fez exatamente o oposto, criando uma situação insustentável de falta de professores nas escolas" (REPU, 2022, p. 20).

A terceira problemática refere-se a expansão da carga horária do EM, a qual pressupõe uma ampliação da infraestrutura escolar, uma vez que aumentar o tempo dos estudantes na escola exige mais salas, materiais, equipamentos, merenda, profissionais da educação, entretanto, nenhuma dessas medidas está prevista na implementação do NEM, dessa maneira, a “expansão” da carga horária prevista na Lei n.º 13.415/2017 está sendo realizada a distância (REPU, 2022)

Diante dessa realidade, evidencia-se que a reforma que promete revolucionar o Ensino Médio apenas a partir de uma reestruturação do currículo, com mínimo investimento do Estado, assim, a proposta não prevê a ampliação física das redes de ensino, nem a contratação de professores e servidores, sequer políticas que garantam a permanência para os estudantes trabalhadores no caso das escolas com tempo integral. Nesse sentido, a implementação de uma reforma curricular sem investimento das condições materiais das escolas resulta no reforço de desigualdades tanto escolares quanto sociais.

## 6. CONCLUSÃO

A partir das análises, concluímos que a Reforma do Ensino Médio em curso reafirma o dualismo histórico e estrutural presente no ensino médio brasileiro, contribuindo para o aumento das desigualdades educacionais ao separar a formação geral e profissional. Os cursos

ofertados pelo programa Novotec da rede estadual paulista sequer atendem a carga horária exigida pelo Ministério da Educação para a formação técnica, entre 800 e 1200 horas, portanto são cursos de qualificação profissional e não fornecem diploma de técnico. Evidenciando que o tipo de formação proposta pelo Novo Ensino Médio busca se alinhar a uma demanda de força de trabalho para execução de trabalhos simples e desqualificados, em um mercado cada vez mais competitivo, restrito e precário. O que se coloca é uma formação desigual para as classes populares, de forma a reproduzir as desigualdades sociais mantenedoras do sistema de exploração capitalista.

Além disso, ao "profissionalizar o currículo" (Laval, 2004), reduzindo a carga horária das disciplinas gerais como História, Geografia, Arte, Filosofia, Sociologia, substituindo-as por uma formação profissional aligeirada e essencialmente instrumental, a Reforma limita as possibilidades de acesso desses estudantes ao Ensino Superior, aumentando as desigualdades educacionais no sistema de educação pública brasileiro. Percebe-se, portanto, para além de uma formação com viés estritamente mercadológico, que essa proposta desconsidera questões sociais e políticas, visando, sobretudo, a manutenção do *status quo*.

Constatamos também, por meio desta pesquisa, a escassez de documentos teóricos para respaldar as propostas no Novo Ensino Médio, tal qual podemos observar no Ensino Médio Integrado da Rede Federal, a partir de documentos como o Plano de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais (Brasil, 2007). O referido documento delineia um projeto de educação emancipadora, a partir do conceito de educação politécnica, a qual volta-se para a formação humana integral do estudante em todos os aspectos da vida, objetivando desenvolver a consciência crítica e a emancipação do cidadão (Ferretti, 1997; Saviani, 2003; Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012).

Assim, constatamos que a trajetória formativa profissionalizante presente no Ensino Médio Paulista se contrapõe ao Ensino Médio Integrado praticado no IFSP e enfraquece a noção de formação humana integral em prol da formação instrumental para o mercado de trabalho.

Diante desse contexto, enfatizamos a relevância dos IFs para a expansão de uma educação pública de qualidade, mais igualitária e democrática. Defendemos a proposta educacional dos IFs, a qual busca integrar formação acadêmica e a preparação para o trabalho, como primordial para formar sujeitos emancipados, em vistas de uma educação para a transformação social.

Por fim, é importante salientar que devido à pressão de professores, especialistas e

movimentos estudantis e de pesquisadores, o NEM está passando por uma revisão e após uma consulta pública, o MEC propôs aumentar a carga horária de formação básica de 1800 para 2400 horas. Especificamente no caso dos cursos técnicos poderá haver exceções, estabelecendo mínimo de 2100 horas. Além disso, a proposta visa alterar a organização dos itinerários formativos, que passam a chamar "percursos de aprofundamento e integração de estudos", organizados em três eixos: I) Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza; II) Linguagens, Matemática e Ciências Humanas e Sociais e III) Formação Técnica e Profissional. Destacamos aqui a manutenção do dualismo, mesmo na revisão da Reforma, uma vez que um itinerário profissionalizante é mantido apartado da formação geral mais ampla.

Aguardamos as cenas do próximo capítulo, uma vez que no momento de encerramento do presente texto, o PL está em apreciação na Câmara dos Deputados. Consideramos que o ideal seria a revogação do NEM e que o EMI ofertado nos IFs é política bem sucedida e que deveria ser o modelo para uma revisão do ensino médio, almejando o ensino unitário e politécnico, de forma a superar a dualidade educacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 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: 10/07/2024.

BRASIL. **Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em:<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 10 de março de 2022.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:<[Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.camara.gov.br)>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 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 n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 12 de jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRAZOROTTO, C. M. **A desigualdade de acesso ao ensino profissional no Brasil e na Alemanha**. Marília, SP: Editora Lutas Anticapital, 2021.

BRYAN, N. A. P. **Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico: contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n.3, 2005.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA - CPS. São Paulo, 2022. **Sobre o Centro Paula Souza**. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/>>. Acesso em 30 março de 2022.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 12-25, 2001.

FERRETTI, C. J. Formação Profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. **Revista Educação e Sociedade**. ano XVIII, nº 59, p. 225-269, agosto de 1997.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.151/2044: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 21-56.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 2015.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Novotec** Web. São Paulo, 2019. Disponível em: <[Novotec | Centro Paula Souza \(cps.sp.gov.br\)](http://Novotec | Centro Paula Souza (cps.sp.gov.br))>. Acesso em 10 ago 2022.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE 186/2020**. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2020/Del%20186%202020.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Parecer CEE/SP 45/2021**. São Paulo, 2020. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2020/Del%20186%202020.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2024.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

KUENZER, A. Z. Reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**, p. 121-140, 1999.

KUENZER, A. Z. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 43-55, 2011.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

MORAES, C. S. V.; REIS, E. D.; ALENCAR, F. Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular: Centro “Paula Souza” (1995-2018). **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

PACHECO, E. **Institutos Federais – uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PIOLLI, E.; SALA, M. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, v. 11, 2021.

PIOLLI, E. ; SALA, M. O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. **Crítica Educativa**, v. 5, n. 1, p. 183-198, 2019.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. MOLL, J. e colaboradores. Porto Alegre: Artmed, 2010, pp. 42-57.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE - REPU. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: <[www.repu.com.br/notas-tecnicas](http://www.repu.com.br/notas-tecnicas)>. Acesso em: 09 jan. 2025.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 26ª ed. Petrópolis: Editora Vozes: 2017.

SACILOTTO, J. V. **A educação profissional na agenda de políticas públicas de educação no Estado de São Paulo e a expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. Trabalho, educação e saúde. **Revista da EPSJV/Fiocruz**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 131-152. ISSN 1981-7746.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO - SEDUC. **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio**. EFAPE, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURRÍCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20Médio.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ZANTEN, A. V. **Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. Perspectiva**. Florianópolis, v.22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.