

O quinto itinerário na reforma do ensino médio: contextos emergentes/reincidentes

RESUMO

Renata Teixeira Nascimento

renata.nascimento2@sou.ufmt.br
<https://orcid.org/0009-0002-6524-6661>
UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

Aryanne Mila de Barros

aryanne.barros@sou.ufmt.br
<https://orcid.org/0009-0002-4757-4944>
UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

Ana Lara Casagrande

ana.casagrande@ufmt.br
<https://orcid.org/0000-0002-6912-6424>
UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

Este artigo analisa as reincidências da aproximação entre formação para o trabalho e ensino regular, ora caracterizada pelo afastamento, numa polarização entre o caráter propedêutico e profissionalizante, nas reformas direcionadas ao Ensino Médio. Como ponto focal da problematização envolvida em tal análise, realizada por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, está a criação do quinto itinerário na perspectiva da mais recente reforma do Ensino Médio (dada pela Lei nº13.415/2017, ajustada pela Lei nº14.495/2024) e, que ocupa a parte diversificada do currículo, estando a outra parte do currículo a cargo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O artigo se baseia nos resultados dos estudos bibliográficos e documentais realizados no escopo de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação. Busca-se indicar as regularidades encontradas no que se considera o ideal para o Ensino Médio desde 1953, quando houve a proposta de inclusão das atividades práticas, como artes industriais, agricultura, comércio e economia doméstica. Essa noção de conciliar a educação geral com a preparação para o trabalho aparece como recurso nas reformas do Ensino Médio, o que se faz presente via Educação Profissional e Tecnológica (EPT) recentemente. Quanto ao quinto itinerário, destacam-se as potenciais dificuldades de sua operacionalização por parte das redes estaduais, ao mesmo tempo em que há os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) fazendo um trabalho louvável pautado na integração entre Ensino Médio e Educação Profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Política Educacional. Quinto itinerário. Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

O “Novo Ensino Médio”, como ficou conhecida a etapa da Educação Básica após a reforma originada pela Medida Provisória nº 746, de 2016, constitui-se um momento de grande instabilidade política, adotada no governo do ex-Presidente Temer. Ele sofre duras críticas e motiva protestos, como foram as ocupações das escolas realizadas por estudantes de várias escolas públicas de todo o país no ano de 2016 (Ferretti, 2017).

No texto da Lei nº13.415/2017, que trouxe alterações para o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a reforma indicou que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por cinco itinerários formativos, a serem organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, adequados e relevantes ao contexto local e à viabilidade dos sistemas de ensino. São eles: “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” (Brasil, 2017).

Houve alterações estabelecidas no ano de 2024, por meio da Lei nº14.495/2024, diante das pressões para a revogação da Lei nº13.415/2017. No entanto, o caminho do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em seu terceiro mandato, foi o de promoção de consultas públicas e do que se pode chamar de revogação parcial, com definição de diretrizes para o Ensino Médio a partir de 2025, pois alguns aspectos foram alterados. Os itinerários formativos supracitados se mantiveram.

No que se refere ao itinerário V, da Formação Técnica e Profissional (FTP), que indicava que a “oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições”, por sua vez, necessitava de aprovação preliminar do Conselho Estadual de Educação, de homologação pelo Secretário Estadual de Educação e também de ser certificada pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017, art.4).

A partir da revogação parcial, circunscreve-se que a FTP poderá ser realizada mediante “convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas, observados os limites estabelecidos na legislação” (Brasil, 2024a, art.36).

Ainda segundo as alterações estabelecidas, a União, Estados e o Distrito Federal, com vista a estimular a oferta de EPT articulada com o Ensino Médio, executarão, por meio de regulamento, as estratégias previstas na Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, a cooperação técnica da União com os Estados e o Distrito Federal, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) (Brasil, 2024a, art.36).

Quanto à formação dos profissionais que poderiam atuar no itinerário V, apontava-se a suficiência do notório saber reconhecido por seus respectivos sistemas de ensino, para que se pudesse ministrar os conteúdos de áreas afins à sua formação ou que comprovassem experiência profissional, atestados mediante apresentação de titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tivessem atuado (Brasil, 2017, art.6).

Com as alterações efetivadas no ano de 2024, ocorreu também a revogação que considerava o reconhecimento do notório saber por parte dos profissionais para atuarem no V itinerário, assim como foi retirada a admissão, para cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, de convênios com instituições de Educação a Distância (EaD) com notório reconhecimento, que se adequassem às exigências requeridas: “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (Brasil, 2017, art.36).

Outra alteração realizada foi a retirada dos orientativos a serem viabilizados junto aos estudantes no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional, por parte das escolas: “As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional” (Brasil, 2017, art.36). Logo, não se estabelece isso na Lei nº14.495/2024, que define diretrizes mais recentes para o Ensino Médio.

É pertinente a afirmação de Codes, Fonseca e Araújo (2021) sobre a exigência de “professores qualificados, estruturas específicas e apropriadas, além da cooperação com empresas” para a formação profissionalizante em nível médio. Trata-se de elementos importantes a serem observados frente às condições das escolas públicas de Ensino Médio brasileiras.

A Formação Técnica e Profissional (FTP), por sua vez, está inserida em um contexto mais amplo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ela se relaciona às dimensões do trabalho, ciência e tecnologia e engloba a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O Itinerário da FTP integra a estrutura curricular do Ensino Médio como componente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2022).

O objetivo deste texto, produzido com dados obtidos por meio de pesquisa de abordagem qualitativa com estudos bibliográficos e documentais, consistiu em problematizar e analisar a existência do quinto itinerário no âmbito da reforma do Ensino Médio hoje e como isso se configura historicamente como relação de aproximação da formação de caráter ora apenas propedêutico, ora também profissionalizante estabelecido para o ensino regular na etapa final da Educação Básica.

ENSINO MÉDIO, MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

A integração de conteúdos teóricos com elementos da prática profissional seria a essência da Educação Profissional e Tecnológica. Mas há elementos a serem considerados antes de se falar na integração do caráter profissionalizante ao Ensino Médio regular e de se verificar as características da EPT, como se propõe nesta seção: o que cabe ao Ensino Médio? Para qual tipo de público está direcionado o ensino profissionalizante?

Carneiro (2012, p.09) afirma que “o Ensino Médio *funciona* sem as *funções* que legalmente lhe são inerentes. Ele não é tratado como constituinte [...] e, sim, como parte isolada ou segmento blindado da blocagem da educação básica” (grifos do autor). Para o autor, a etapa de ensino em questão está

dissociada do conceito de Educação Básica e das necessidades básicas da aprendizagem dos seus estudantes, público ao qual se refere neste texto como juventudes, por sua natureza plural e heterogênea.

A crítica que o autor faz consiste no fato de o Ensino Médio, referindo-se especificamente à escola pública, ter sido pensado para ter continuidade nos estudos na Educação Superior atendendo a juventudes privilegiadas, enquanto aquelas das classes populares tinham o caminho da profissionalização como destino.

[...] a escola pública de Ensino Médio manteve sempre no passado um sentimento de superioridade cultural. Vivendo em meios modestos e como filhos de pais modestos, os alunos das classes populares sempre foram vistos e tratados como alguém que, no passado, deveria ir para os colégios agrícolas, para os cursos de comércio, com o fim de obtenção de certificados/diplomas de aprendizagem profissional e, no presente, para as escolas públicas onde há, em geral, um perceptível decomposição de formas organizacionais estruturadas adequada e suficientemente (Carneiro, 2012, p.23).

Os problemas relacionados ao Ensino Médio, comumente, recebem destaque “quando saem resultados incômodos de avaliações internacionais ou quando o setor empresarial passa a reclamar do baixo nível de escolaridade dos trabalhadores” (Carneiro, 2012, p.11). Ou seja, nota-se uma crítica quanto ao que caberia à etapa para as juventudes das classes populares, diante do assédio do mercado por mão-de-obra. Um assédio que se faz presente por meio da participação do setor privado na construção dos currículos das escolas.

Peroni e Caetano (2015) abordam a relação com linhas tênues entre o público e o privado neste período particular do capitalismo em que, segundo as autoras, ocorrem redefinições do papel do Estado, produzindo consequências para a Educação.

Nesse contexto, as autoras investigaram os sujeitos implicados na formulação da BNCC e suas relações com o setor público/privado, assim como suas intersecções geradas por interferências do setor privado na esfera pública, em se tratando de políticas públicas educacionais, e sinalizam que o processo em que se concebem as bases nacionais curriculares pode tornar a educação “mais pública e democrática ou, ao contrário, são um elemento a mais para o processo de privatização da educação pública” (Peroni; Caetano, 2015, p.338).

Ao considerar as parcerias entre instituições privadas e escolas públicas, as autoras se deparam com o domínio do privado nas definições do conteúdo do público, perpassando gestão e perspectiva pedagógica. Nesse sentido, definir um currículo nacional pode ser visto pela ótica do avanço na democratização – desde que construído de forma coletiva e atendendo às diversidades culturais – ou se resumir à prescrição – diminuindo a autonomia docente) (Peroni; Caetano, 2015).

Peroni e Caetano (2015) acentuam o fato de que vivenciamos uma sociedade de classes, atravessada por interesses mercantis, o que engloba a Educação e seu processo de democratização que se materializa por meio dos “direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social” (Peroni; Caetano, 2015, p.338).

Nesse cenário, valem as reflexões sobre o salvacionismo da inserção do setor privado na esfera pública, como meio de “garantir a qualidade da educação pública”, na perspectiva neoliberal, com sua lógica de mercado potente para

superar as falhas do Estado com mais eficiência e produtividade (Peroni; Caetano, 2015, p.339).

Pensando no processo de privatização do setor público, no Brasil, as autoras citam o “Movimento Todos pela Educação”, que conta com a participação de empresários e influenciam o governo federal em sua agenda educacional e na venda de produtos educativos. Elas afirmam que isso se dá principalmente no processo educativo dos mais vulneráveis (educação de jovens e adultos, creches, educação especial e educação profissional) (Peroni; Caetano, 2015).

Assumem, neste contexto, Peroni e Caetano (2015), a necessidade de um currículo nacional, sinalizando que, do contrário, o setor privado fica “livre” para tomar decisões quanto ao conteúdo da Educação. Porém, elas identificaram forte articulação do setor privado para definir a direção da BNCC. As autoras a reconhecem como um campo de disputas por parte de sujeitos que buscam espaço em um elemento central: o currículo.

Por isso, houve uma articulação forte do setor privado para direcionar a construção da base curricular e do seu conteúdo, o que Peroni e Caetano (2015), consideram uma “privatização por dentro da política pública” (Peroni; Caetano, 2015, p.343) e que gera retrocessos educacionais.

Em seu relatório Anual de 2014, a Fundação Lemann, em parceria com outras instituições (Undime, Inep, Capes, MEC, e secretarias estaduais e municipais), demonstrou participação ativa no apoio e mobilização para produção da BNCC, indicando a produção de estudos que contribuiriam para a construção de currículos para as escolas do país (Peroni; Caetano, 2015).

Este movimento, por sua vez, integra a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (Reduca), composta por organizações sociais de 14 países e tem a União Europeia como parceira e cofinanciadora, o que, segundo Peroni e Caetano (2015), é coordenado por empresários objetivando definir a agenda educacional latino-americana. Trata-se de intervenções que ocorrem com o Estado, impregnando-o com os princípios da flexibilidade, inovação, eficiência e eficácia. Assim, vê-se que a BNCC tem o potencial de democratização do conhecimento ou de engessamento, na perspectiva do mercado de trabalho e suas demandas de mão-de-obra/lucro.

Uchoa, Lima e Sena (2020, p.15) afirmam ser necessária uma compreensão ampla das relações entre as transformações no mundo do trabalho, a reestruturação produtiva e do capital, que impactam a participação de fundações e empresas privadas na construção do currículo, “através de métodos, metodologias e conceitos como competências, habilidades, empreendedorismo, flexibilidade, qualidade, entre outros”.

São elementos que permitem ampliar a compreensão da relação entre Educação e formação profissional no Ensino Médio. No histórico da Educação brasileira, as instituições de EPT estão mencionadas na Constituição Federal (1988), art. 213 § 2º, ao se estabelecer que recursos públicos sejam destinados às atividades de pesquisa, extensão e de estímulo e fomento à inovação, de universidades e/ou instituições de educação profissional e tecnológica (Brasil, 1988).

Ao versar sobre a Organização da Educação Nacional, o artigo 9º, inciso VII-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996 – prevê que seja assegurado o processo nacional de avaliação das instituições e dos cursos de

educação profissional técnica e tecnológica, em colaboração com os sistemas de ensino (Brasil, 1996, art. 9).

Sobre a finalidade da última etapa da Educação Básica no Brasil, caberia ao Ensino Médio: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos do Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; *a preparação básica para o trabalho* (grifa-se) e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (Brasil, 1996, art. 35).

Na LDB, afirma-se também que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (art. 1º § 2º). Na atualização da LDB, após a reforma do Ensino Médio, estabelece-se que os itinerários formativos se compõem como a parte diversificada do currículo e terão carga horária mínima de 600 horas, com exceção às especificidades da (FTP), além de serem integrados às áreas do conhecimento ou à FTP, com ênfase às adequações para estar em consonância com a relevância para o contexto local e possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 1996, art. 36; Brasil, 2024a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 3/1998, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/1998) estabeleciam a vinculação entre a educação, o mundo do trabalho e a prática social, de modo que se consolidasse a preparação para o exercício da cidadania e que se propiciasse a preparação básica para o trabalho. As novas DCNEM foram homologadas no ano de 2018, observando as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017 e justificando a necessidade de alinhamento entre ambas (Brasil, 2018).

No ano de 2024, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram atualizadas via Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. No documento, constam mudanças curriculares a serem estabelecidas para o ano de 2025 ou de acordo com a normativa, plenamente atualizadas até o ano letivo de 2026. Em relação à carga horária total mínima para o Ensino Médio, esta será distribuída em 3.000 horas, divididas entre Formação Geral Básica (FGB) e parte diversificada ao longo dos três anos que compõem essa etapa final da Educação Básica (Brasil, 2024b).

Com relação à oferta dos itinerários, fica estabelecido que poderão ser ofertados, por instituição: dois ou mais itinerários formativos integrados, combinando ênfases em duas ou três áreas do conhecimento; quatro ou mais itinerários formativos, cada um com ênfase em uma única área do conhecimento; dois ou mais itinerários para a Formação Técnica e Profissional; ou um único Itinerário Formativo de aprofundamento contemplando as quatro áreas do conhecimento, juntamente com um Itinerário de Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2024b).

Em relação às avaliações, o documento determina o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) como responsável pela elaboração das matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), considerando a BNCC, os direitos de aprendizagem e as competências e habilidades ensinadas ao longo do Ensino Médio, com cronograma de atividades que garanta sua implementação até 2027. Da mesma forma, o Enem passará por adaptações, com um cronograma até o ano de 2028 (Brasil, 2024b).

Na reestruturação mais recente do Ensino Médio, traz-se como foco o estabelecimento da orientação para a progressão acadêmica na Educação Superior e na inserção no mundo do trabalho como forma de ampliação das possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens (Brasil, 2024b).

Tal vinculação ao mundo do trabalho é histórica no Ensino Médio, inclusive, mais especificamente com o mercado de trabalho. Azevedo, Shiroma e Coan (2012), ao discutirem a Educação Profissional, recordam o período colonial no qual a educação profissional era destinada a indígenas e escravizados, a fim de formar aprendizes de ofício, ressaltando que essa parte da população estava destinada a serviços braçais/manuais.

Propondo indagações acerca da Educação Básica e da educação profissional, Arroyo (2019) afirma que “a relação educação-trabalho manual não foi cogitada nem na Paideia: educar o trabalhador intelectual, livre, reconhecido cidadão. Não educação para o trabalhador manual, servil, escravo não reconhecido cidadão da República” (Arroyo, 2019, p. 6). Sobre os compromissos com a Educação Básica, a defesa pelos direitos de letramento e a educação para a cidadania, ele aponta a falta de comprometimento com o direito do cidadão trabalhador.

Para Arroyo (2019), existe uma complexidade na concepção do que é ser cidadão. Desde os tempos da República Grega, seria cidadão aquele sujeito de direitos e subcidadãos, os trabalhadores manuais, pobres e negros. O autor indica que as políticas de uma universalização da Educação evidenciam o distanciamento entre o ideal universal da cidadania e direitos e a realidade da polarização entre cidadão e subcidadão.

Arelado à questão do direito à cidadania, Arroyo (2019) discute o direito do trabalhador que, na concepção do autor, teve um percurso com “tensões históricas no reconhecimento do trabalho e da formação do trabalhador como direito do trabalhador, como dever do Estado” (Arroyo, 2019, p. 7).

Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p.28) apontam que as tensões históricas estão ligadas a movimentos de greve realizados pelos operários, movimentos sociais e trabalhadores que, juntos, lutavam pelos direitos do trabalho, a qualificação e formação que transcende o ensino instrumental, caracterizando um ensino profissional “voltado à correção de mazelas sociais”.

A criação de escolas profissionais, em 1906, compõe um marco do ensino técnico no Brasil. À época, Nilo Peçanha, governador do estado do Rio de Janeiro, assinou o Decreto nº 787 de setembro de 1906, criando cinco delas, sendo duas destinadas ao ensino agrícola e três, ao ensino manufatureiro. Em 1909, quando Nilo Peçanha se torna presidente da República, as escolas profissionalizantes são criadas nas demais capitais por meio do Decreto nº 7.566 (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012).

Azevedo, Shiroma e Coan (2012) concluem que esse contexto favoreceu e propiciou uma dualidade educacional no país, uma vez que essas escolas proporcionaram à classe trabalhadora “[...] meios para vencer as dificuldades da vida, mediante o preparo técnico para o trabalho, afastando-os da ociosidade, da ignorância, do vício e do crime” (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012, p. 28). Logo, entende-se que esse ensino não era destinado aos ricos, a essa minoria da sociedade não cabia a formação destinada ao trabalho.

Getúlio Vargas, na década de 1930, deu continuidade ao ensino técnico no Brasil, com o intuito de expandir o ensino profissional pelo país. Em 1937, ele estabelece o ensino profissional “[...] como ensino destinado às classes menos favorecidas da sociedade, de competência do Estado” (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012, p. 28). Devido ao contexto histórico no Brasil nessa década, em que o país estava passando pela terceira fase da industrialização, formar mão-de-obra para trabalhar nas indústrias e no campo (uma vez que a exportação do café, borracha e o açúcar contribuíam fortemente para a economia brasileira) era vantajoso para o desenvolvimento econômico do país.

Ainda no governo Vargas, em 1942, por meio do Decreto-lei nº 4.073, foi instituída a Lei Orgânica para o Ensino Industrial, que ampliou cursos e instituições, a fim de proporcionar uma ampla formação para o trabalho. Posteriormente, durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek, o Ensino Industrial foi regulamentado, mediante o Decreto nº 47.038, no qual foi mantido como ramo do Ensino Médio. Com a Lei nº 5.692 de 1971, o campo educacional passa por reforma que estabelece diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus; a partir dessa Lei, o ensino profissional passa a ser obrigatório no 2º grau. Desse modo, o currículo é dividido entre parte comum e parte diversificada, sendo a segunda destinada às atribuições profissionais que, por sua vez, estavam ligadas às demandas do mercado (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012).

Durante o governo Geisel (1974-1979), por meio da Lei nº 6.545, é implementada a Rede de Ensino Profissional, transformando algumas Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Ao longo da história brasileira, é possível visualizar como cada governo adequou o ensino profissionalizante para suprir as necessidades do mercado (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012).

Em 1994, durante o governo de Itamar Franco, no intuito de definir uma política de Estado para a Educação Profissional e Tecnológica, a Lei nº 8.948/94 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e um Conselho Nacional de Educação Tecnológica, bem como a ampliação da Rede Federal de Educação Tecnológica. De acordo com Azevedo, Shiroma e Coan (2012), foi uma reforma que “[...] promovia o ensino industrial para a condição de educação tecnológica” (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012, p. 29).

A instituição do Sistema e Conselho Nacional de Educação Tecnológica não foi bem recebida pelo movimento sindical nem pela academia, uma vez que se acreditava que essa ação do governo fortalecia a dualidade educacional. No decorrer dos demais governos, os interesses e mudanças continuam ocorrendo. Para Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 34) “[...] toda vez que se coloca o desenvolvimento socioeconômico como elemento centralizador e o ser humano numa posição de coadjuvante, não ocorre passagem para outra condição de desenvolvimento social”.

CONSTITUIÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E A IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Para melhor compreensão a respeito da política pública de qualificação técnica na Educação Básica, cumpre destacar o contexto em que se insere a lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), cujo objetivo principal está pautado na integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, que se dá a partir de 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPT (Aguiar; Pacheco, 2017).

As instituições que originaram a RFEPT, em sua maioria, fazem parte das antes conhecidas Escolas de Aprendizes Artífices, dezenove instituições criadas a partir do decreto do ex-Presidente de Nilo Peçanha, em 1909 e que eram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, até que, em 1930, passam a ser acompanhados pelo Ministério da Educação e Saúde Pública (Vidor *et al*, 2011).

Em 1937, no governo de Getúlio Vargas, tais instituições se tornam os Liceus industriais, quando, nesse contexto, o ensino profissional se configurava como sendo de nível médio e posteriormente, em 1942, recebem nova nomenclatura sendo, então, chamadas de escolas industriais e técnicas. Em 1959, tornam-se as escolas técnicas federais, quando no mesmo período se fortalece a instituição de uma nova rede de escolas agrícolas, as chamadas Escolas Agrotécnicas Federais, do governo do ex-presidente Juscelino Kubitschek, ligadas ao Ministério da Agricultura (Vidor *et al*, 2011).

A partir de 1967, essas Escolas Agrotécnicas Federais passam a ser geridas pelo Ministério da Educação e Cultura. Em 1978, três delas sendo do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, passam a fazer parte dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e começam a se assemelhar à educação superior e centros universitários, característica que se estende, na década de 1990, a outras escolas técnicas e agrotécnicas federais, que se transformam na base do sistema nacional de educação tecnológica (Vidor *et al*, 2011).

Em oposição a esse processo de expansão, o governo federal passa, em 1998, a proibir novas construções de escolas federais, juntamente com um conjunto de ações normativas que orientam a oferta de cursos superiores por parte dessas instituições, em oposição à oferta de ensino médio regular, e favorecendo a oferta de cursos técnicos por parte de estados e da iniciativa privada (Vidor *et al*, 2011).

Nesse período, ocorre, com a separação da Educação Técnica do Ensino Médio, um fortalecimento da educação voltada para o preparo para o ingresso dos estudantes na Educação Superior sendo, a partir de então, o foco da etapa final da Educação Básica. Esse processo se estende por sete anos, até que em 2004, com a nova reformulação de políticas federais para a educação profissional e tecnológica, volta a possibilitar a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio o que se torna ainda mais latente em 2005, ao ser anulada a lei que impedia a expansão da rede federal (Vidor *et al*, 2011).

A partir de 2005, primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreu um novo processo de expansão da rede, além da continuidade de obras que estavam paralisadas, período que dá início ao que ficou conhecido como os “Dez anos gloriosos da educação profissional”, quando foram construídas mais de 450 novas unidades (Rubin, 2023).

No contexto atual, a Rede Federal conta com 682 unidades e mais de 1,5 milhão de matrículas que, com o anúncio do governo do então Presidente Lula,

feito em 12 de março de 2024, contará com um novo movimento de expansão ao se instituir novos 100 campi, alcançando a Rede Federal a uma marca de 782 unidades, deste quantitativo, 702 serão campi de IFs (Brasil, 2024).

ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA À EPT: O CASO DO QUINTO ITINERÁRIO

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2018), discutem o que consideram o dualismo da educação brasileira e sua maior expressão no Ensino Médio, evidenciando uma construção entre o capital e o trabalho, no entanto, consideram um falso dilema, visto que a sua identidade e forma de organização são características de uma construção histórica, revelando uma ordenação da sociedade em classes, que expressa suas desigualdades na apropriação de recursos (terra e riqueza) e na distribuição do conhecimento, evidenciada no sistema escolar ao possibilitar uma formação propedêutica ou o preparo para o trabalho.

Nesse contexto, Kuenzer (2007) discute as aproximações e afastamentos da Educação Básica e da EPT, ao tratar da fragmentação decorrente da separação do trabalho instrumental e intelectual, uma dualidade estrutural, tal como foi sistematizada conforme a classe social que se pretendia formar.

A primeira iniciativa de mudar o currículo do chamado ensino secundário à época (a fim de preparar o jovem para a vida e para o trabalho) partiu do próprio Ministério da Educação, em 1953. Pretendia-se incluir atividades práticas como artes industriais, agricultura, comércio e economia doméstica. Embora esse projeto não tenha se efetivado, manteve-se como uma orientação no âmbito da administração educacional (Cunha, 2005).

Quando assume a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1957, Anísio Teixeira elaborou um projeto de difusão da educação complementar, inspirado na experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, objetivando propiciar a extensão da escolaridade obrigatória em mais duas séries, conciliando a educação geral com a preparação para o trabalho (Cunha, 2005).

Anísio Teixeira também liderou uma comissão de educadores que tinham a incumbência de discutir um anteprojeto de lei que fixasse os parâmetros para a construção do sistema educacional brasileiro, como determinava a constituição de 1946. Dentre as contribuições recebidas pela comissão de educadores do MEC, Cunha (2005) destaca a dos membros da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), para os quais os dois primeiros anos, dos quatro anos totais do 1º ciclo do Ensino Médio, teriam disciplinas de cultura geral e trabalhos manuais, que os caracterizariam como pré-profissionais. Em salas-ambiente especialmente projetadas, as aptidões dos estudantes seriam observadas, de modo que pudessem ser orientados quanto ao prosseguimento dos estudos e/ou a escolha profissional. “As quatro últimas séries teriam, além da cultura geral, disciplinas propriamente profissionais, escolhidas pelos alunos” (Cunha, 2005, p.165).

Seguindo o percurso da relação entre Ensino Médio e mundo do trabalho, o texto da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fornecia os parâmetros para a elaboração do currículo do ensino de 2º grau, ao determinar que, nele, a parte propriamente profissionalizante deveria prevalecer sobre a educação geral, assim como o objetivo deveria ser o de propiciar a habilitação profissional de cada

aluno (Cunha, 2005). Tal objetivo está ligado à providência tomada pelo governo para assumir o controle da situação de alta demanda pela Educação Superior. Investir no “ensino médio distorcido” seria estratégico, pois, “se ele preparasse para o trabalho, diminuiria a demanda dos que se candidatassem à universidade” (Cunha, 1977, p.143).

Quanto à universidade, Carneiro (2012, p.22) afirma que ela “exerce fascínio tamanho no imaginário coletivo que o número de alunos de determinada escola que consegue ingressar em seus cursos torna-se a sinalização mais importante e o indicador definitivo da qualidade da escola”.

Sobre as razões para explicar a precariedade dessa reforma, o trabalho “realizado por encomenda do Inep/MEC, [por] Carlos Jamil Cury, Maria Inez Bedran, Maria Umbelina Salgado e Sandra Azzi” apontam: a profissionalização se restringiu, praticamente, às escolas públicas e privadas que já eram profissionalizantes antes da promulgação da lei; a preferência se dava pela implantação de habilitações de baixo custo, geralmente ligadas às atividades terciárias, *sem qualquer consonância com as aptidões dos alunos*; a oferta de habilitação profissional não diminuiu a demanda de candidatos aos concursos vestibulares, pois a grande motivação era a continuidade dos estudos em grau superior; o crescimento do ensino de 2º grau ocorreu mais acentuadamente nos cursos que privilegiavam a formação geral (Cunha, 2005, p.195).

Alguns dos problemas evidenciados na reforma promovida na década de 1980 são similares aos alertas realizados por pesquisadores do campo educacional quanto à mais recente reforma do Ensino Médio, cujo embrião data do ano de 2016: as escolas privadas têm mais condições de adaptação para as necessidades e demandas dos seus estudantes, um público comumente privilegiado. Os cursos da formação profissional serão efetivamente oferecidos em função da demanda dos alunos? Isso mudará o fato de os jovens ensejarem a Educação Superior e ela continuar não sendo para todos, principalmente as universidades públicas?

Kuenzer (2007) compreende a flexibilização como um movimento permanente para força de trabalho desqualificada e ocupação de trabalho precarizado para um núcleo de sujeitos (periféricos). No processo formativo num contexto de privilégios, a Educação Básica assume caráter propedêutico, acrescida da formação científico-tecnológica e socio-histórica avançada, enquanto para os demais a formação geral pode se dar por meio de processos aligeirados e enfoque em ocupações em que serão inseridos em suas trajetórias laborais.

A autora salienta que, no regime de acumulação flexível, no contexto do mercado de trabalho, da educação escolar e da formação profissional, ocorre um processo de exclusão includente “na ponta do mercado, que exclui para incluir em trabalhos precarizados” (Kuenzer, 2007, p.1165), o que também reverbera na escola via inclusão excludente: a “inclusão excludente na ponta da escola, que, ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão” (Kuenzer, 2007, p.1165). Dessa forma, a dualidade estrutural assume novas roupagens ao longo dos anos, sendo que a negação da lógica da acumulação flexível e do poder do mercado, inclusive sobre os currículos escolares, não permite a superação da lógica de focar as necessidades de lucro.

CONCLUSÕES

Percebe-se que há, em relação ao Ensino Médio, contextos emergentes e reincidentes das políticas para a educação profissional articulada à Educação Básica. Parece fundamental que seja marcada uma distinção entre o que seja formação pensando no mundo do trabalho e o que seja atendimento às necessidades do mercado de trabalho e a ênfase na constituição de mão-de-obra, não raro barata e que sustente maiores margens de lucro.

Assim, não é recente a relação entre mercado de trabalho e Ensino Médio, operando principalmente por meio do currículo (desde o chamado ensino secundário). Aqui se provoca a pensar, a partir do que se chama de reincidências, a reforma (2017) e a reestruturação do Ensino Médio (2024) mais recentemente estabelecidas. A partir do olhar para o contexto mais geral, é possível que se marquem os parâmetros desejados para a construção do sistema educacional brasileiro direcionado às juventudes.

De tudo o que está estabelecido para o Ensino Médio, da consolidação e aprofundamento dos conhecimentos, do prosseguimento de estudos até a preparação básica para o trabalho, como promover articulações com o mundo do trabalho sem aprisionar estudantes, principalmente marginalizados e sujeitos a desigualdades, a um fatídico alvo do mercado? Às vezes, e parece este o caso, problematizar e questionar é mais assertivo do que acessar soluções advindas de quem cria o problema e as vende a um preço demasiadamente caro para a educação pública.

The fifth axis in the High School reform: emerging/recurring contexts

ABSTRACT

This article analyzes the recurring instances of the approach between vocational training and regular education, which is currently characterized by a distancing, in a polarization between the propaedeutic and vocational nature, in the reforms directed at high school education. The focal point of the problematization involved in this analysis, conducted through qualitative research, is the creation of the fifth pathway in the perspective of the most recent high school reform (established by Law n°13,415/2017, adjusted by Law n° 14,495/2024), which occupies the diversified part of the curriculum. The other part of the curriculum is under the responsibility of the National Common Curricular Base (NCCB). The article is based on the results of bibliographic and documentary studies conducted within the scope of a master's research program in Education. It aims to indicate the regularities found in what is considered ideal for high school education since 1953, when the proposal for the inclusion of practical activities, such as industrial arts, agriculture, commerce, and domestic economy, was made. This notion of reconciling general education with preparation for work appears as a resource in high school reforms, which is recently present through Vocational and Technological Education (VTE). Regarding the fifth pathway, the potential difficulties of its implementation by state networks are highlighted, while Federal Institutes of Education, Science, and Technology (FIIs) are doing commendable work based on the integration between high school and vocational education.

KEYWORDS: High School. Educational Policy. Fifth Pathway. Vocational and Technological Education.

El quinto itinerario en la reforma de la Educación Secundaria: contextos emergentes/reincidentes

RESUMEN

Este artículo analiza las instancias recurrentes del enfoque entre la formación profesional y la educación regular, a veces se caracteriza por un distanciamiento, en una polarización entre la naturaleza propedéutica y vocacional, en las reformas dirigidas a la educación secundaria. El punto focal de la problematización involucrada en este análisis, realizado por una investigación cualitativa, es la creación del quinto itinerario en la reforma más reciente de la educación secundaria (establecida por la Ley n° 13.415/2017 y la Ley n° 14.495/2024), que ocupa la parte diversificada del currículo. La otra parte del currículo está bajo la responsabilidad de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El artículo se basa en los resultados de estudios bibliográficos y documentales realizados en el marco de un programa de investigación de maestría en Educación. Su objetivo es indicar las regularidades en lo que se considera ideal para la educación secundaria desde 1953, cuando se propuso la inclusión de actividades prácticas, como artes industriales, agricultura, comercio y economía doméstica. Esta noción de reconciliar la educación general con la preparación para el trabajo aparece como un recurso en las reformas de la educación secundaria, que recientemente se presenta a través de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT). En cuanto al quinto itinerario, se destacan las potenciales dificultades de su implementación por las redes estatales, mientras que los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs) están realizando un trabajo encomiable basado en la integración entre la educación secundaria y la educación vocacional.

PALABRAS CLAVE: Educación Secundaria. Política Educativa. Quinto itinerario. Educación Profesional y Tecnológica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de; PACHECO Eliezer Moreira. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. In: **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia**. ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS Giselle (Org.). Natal: Editoraifrn, 2017. p. 14-35.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS INTERROGA. QUE INTERROGAÇÕES? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S.L.], v. 3, n. 1, p. 5-18, 15 jun. 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/374>. Acesso em: 12 de fev. 2025.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem. **Boletim Técnico do Senac: A Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 27-40, mai/ago., 2012. Disponível em: <https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/164>. Acesso em: 12 de fev. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 de fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 11 de fev. de 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 20 de abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945**, de 31 de julho de 2024. Brasília, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em 11 de fev. de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 16 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 13 de novembro de 2024. Brasília, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265041-rceb002-24&category_slug=novembro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 16 fev. 2025.

BRASIL. Governo Federal. Ministério da Educação. **Governo Federal anuncia 100 novos campi de Institutos Federais**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Itinerário da Formação Técnica e Profissional (FTP)**: Guia de implementação. Brasília, DF: (MEC), 2022. 106 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/Guia_FTP_2021_VF4_final5.pdf. Acesso em 20 de abr. 2024.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CODES, Ana Luiza Machado de; FONSECA, Sérgio Luiz Doscher da; ARAÚJO, Herton Ellery. TD 2663 - Ensino médio: contexto e reforma. Afinal, do que se trata?. **Texto Para Discussão**, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, Brasília, p. 1-30, jun. 2021.

CUNHA, L. A. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização do Ensino Médio. Livraria Eldorado Tijuca: Rio de Janeiro, 1977.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A GÊNESE DO DECRETO N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, [S.L.], v. 3, n. 3, p. 2-26, 8 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 14 fev.2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNX4fRr/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev.2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa?. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>. Acesso em: 16 fev. 2025.

RUBIN Gleisson Cardoso Rubin. **Institutos Federais dos brasileiros**: a história contada por quem fez.SILVA Jesué Graciliano da (org.). São Paulo: Artliber Editora, 2023.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos críticos**, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

VIDOR Alexandre *et al.* Institutos Federais: Lei no 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: **Institutos Federais uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. PACHECO Eliezer (Org.). Brasília/São Paulo: Moderna, 2011. p. 5-120.

Recebido: 21 fev. 2025

Aprovado: 10 mar. 2025

DOI: 10.3895/rtr.v10n0.19964

Como Citar: NASCIMENTO, R. T.; BARROS, A. M.; CASAGRANDE, A. L. O quinto itinerário na reforma do ensino médio: contextos emergentes/ reincidentes. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 10, e19964, p. 1-17, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Renata Teixeira Nascimento

renata.nascimento2@sou.ufmt.br

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

