

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

OS IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO IFRS – CAMPUS RIO GRANDE

Ionara Cristina Albani, Carlos Junior Fernandes

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.14512>

Submetido em: 2025-12-10

Postado em: 2026-01-06 (versão 2)

(AAAA-MM-DD)

Justificativa da versão: Foram corrigidos dois erros de digitação e foi substituída uma palavra repetida no resumo.

OS IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO IFRS – CAMPUS RIO GRANDE

IONARA CRISTINA ALBANI¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3955-3326>
<ionara.albani@riogrande.ifrs.edu.br>

CARLOS FERNANDES JUNIOR²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7629-7698>
<carlos.fernandes@riogrande.ifrs.edu.br>

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. Rio Grande, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. Rio Grande, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

RESUMO: Este artigo traz como temática a atuação do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – *Campus* Rio Grande no processo de implementação da Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do Ensino Médio. Buscou responder o seguinte problema de pesquisa: quais os impactos causados pela Lei nº 13.415/2017 no Ensino Médio Integrado do IFRS – *Campus* Rio Grande? Para responder a esse problema, teve como objetivo compreender como o IFRS – *Campus* Rio Grande atuou no processo de implementação da Lei nº 13.415/2017. O estudo se constitui como uma investigação qualitativa e foi desenvolvido por meio da análise documental, sendo que as informações foram analisadas, utilizando-se a Análise de Conteúdo. Como resultados, enfatiza-se que o *Campus* Rio Grande do IFRS garantirá a concepção genuína do Ensino Médio Integrado, mantendo-se em sintonia com os princípios defendidos pela sua Reitoria e pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT, sendo que não há necessidade de modificar os seus Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs para adequar-se à lógica presente nas novas diretrizes.

Palavras-chave: Lei nº 13.415/2017, Novo Ensino Médio, Ensino Médio Integrado, IFRS, *Campus* Rio Grande.

THE IMPACTS OF THE HIGH SCHOOL REFORM AT THE IFRS – RIO GRANDE CAMPUS

ABSTRACT: This article addresses the role of the Federal Institute of Science and Technology of Rio Grande do Sul – IFRS – Rio Grande Campus in the implementation process of Law nº 13.415/2017, which provide for the High School reform. It sought to answer the following research question: what are the impacts of Law nº 13.415/2017 on the Integrated High School program at IFRS – Rio Grande Campus? To answer this question, the objective was to understand how IFRS – Rio Grande Campus acted in the implementation process of Law nº 13.415/2017. The study is a qualitative investigation and was developed through document analysis, with the information analyzed using Content Analysis. As a result, it is emphasized that the Rio Grande Campus of IFRS will guarantee the genuine concept of Integrated High School Education, remaining in line with the principles advocated by its Rectorate and the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education – RFEPCT, and there is no need to modify its Course Pedagogical Projects – PPCs to adapt to the logic present in the new guidelines.

Keywords: Law nº 13.415/2017, New High School, Integrated High School, IFRS, Campus Rio

Grande.

LOS IMPACTOS DE LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN EL IFRS – CAMPUS RIO GRANDE

RESUMEN: Este artículo aborda el rol del Instituto Federal de Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Rio Grande en la implementación de la Ley n° 13.415/2017, que dispone sobre la reforma de la Enseñanza Media. Se buscó responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los impactos de la Ley n° 13.415/2017 en el programa de Enseñanza Media Integrada del IFRS – Campus Rio Grande? Para responder a esta pregunta, el objetivo fue comprender cómo el IFRS – Campus Rio Grande actuó en la implementación de la Ley n° 13.415/2017. El estudio es una investigación cualitativa y se desarrolló mediante análisis documental, con la información analizada mediante Análisis de Contenido. Como resultado, se enfatiza que el Campus Río Grande del IFRS garantizará el concepto genuino de Educación Media Integrada, manteniéndose alineado con los principios defendidos por su Rectorado y la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica – RFEPCT, no habiendo necesidad de modificar sus Proyectos Pedagógicos de Curso – PPCs para adecuarse a la lógica presente en las nuevas directrices.

Palabras clave: Ley n° 13.415/2017, Nueva Escuela Secundaria, Escuela Secundaria Integrada, IFRS, Campus Río Grande.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca discutir os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender como o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – *Campus* Rio Grande atuou no processo de implementação da Lei n° 13.415/2017. Esse tema emerge da necessidade trazida pelo atual contexto das políticas públicas no Brasil, no que tange à reforma do Ensino Médio, e pela experiência dos pesquisadores como servidores no IFRS – *Campus* Rio Grande.

Diante dessa reforma, que ameaça os princípios de formação integral da juventude, é preciso se construir uma consciência, para que, enquanto profissionais da educação, possa-se reagir, por meio de práticas pedagógicas, contra o desmonte da educação pública. Nessa perspectiva, a pesquisa respondeu ao seguinte problema de pesquisa: quais os impactos causados pela Lei n° 13.415/2017 no Ensino Médio Integrado do IFRS – *Campus* Rio Grande? Constitui-se como uma investigação qualitativa e utilizou a metodologia da análise documental para a produção dos dados, sendo que as informações foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo.

Dessa forma, este artigo, apresenta, inicialmente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, enfatizando o IFRS e o *Campus* Rio Grande, lócus da pesquisa. Na sequência, descreve o caminho metodológico utilizado para realizar a pesquisa. Em seguida, contextualiza a reforma do Ensino Médio. Posteriormente, traz a análise dos documentos e das decisões do grupo de trabalho instituído pela reitoria do IFRS, conforme a Portaria n° 235/2021, e, a partir disso, as ações do *Campus* Rio Grande. Por último, apresenta as considerações finais.

OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação – MEC, em 16 de julho de 2008, através da assinatura, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Projeto de Lei n° 3.775/2008, que mais tarde deu origem à Lei Ordinária n° 11.892/2008, constituindo-se em um modelo institucional inovador, em termos de proposta político-pedagógica.

Os Institutos Federais, que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT, resultaram em 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da integração ou transformação de 31 Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETS, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino – UNEDS, 39 Escolas Agrícolas Federais – EAFs, sete Escolas Técnicas Federais – ETFs e oito escolas vinculadas a universidades (Brasil, 2008).

Essas instituições são obrigadas, legalmente, através do Art. 8º da Lei nº 11.892, a garantir que pelo menos 50% das vagas sejam destinadas à oferta de cursos técnicos de nível médio, em sua maioria de forma integrada. Assim como, garantir pelo menos 20% das vagas para a oferta de cursos de licenciatura e programas especiais de formação docente para professores da Educação Básica, especialmente em Ciências e Matemática, além de formação de professores para a Educação Profissional (Brasil, 2008). Um dos objetivos dos Institutos Federais é romper as barreiras entre tecnologia e educação científica, e articular trabalho, ciência e cultura, na perspectiva da libertação humana.

No Rio Grande do Sul, foram criados três Institutos Federais: o IFRS, o Instituto Federal Farroupilha – IFFar e o Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSul. Esta pesquisa foi desenvolvida junto ao IFRS.

O IFRS é uma instituição de ensino, criada em 2008, a partir da origem conjunta de quatro instituições federais autônomas de Educação Profissional, em diferentes cidades do estado. Durante a década, outros *Campi* foram criados ou fundidos, totalizando 17 unidades, em 2019. O IFRS é um dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, criados pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Foi composto a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal – ETF de Canoas, e da Escola Agrotécnica Federal – EAF de Sertão, além da vinculação da Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e do Colégio Técnico Industrial – CTI Professor Mário Alquati, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O IFRS possui, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI:

[...] a missão de ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais (IFRS, 2018).

Os 17 *Campi* do IFRS estão distribuídos em 16 municípios do Rio Grande do Sul: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão, e a Reitoria se localiza em Bento Gonçalves. Atualmente, mais dois *Campi* estão em fase de implantação: Gramado e Zona Norte (Porto Alegre).

Para compreender o cenário no qual esta pesquisa se desenvolveu, apresenta-se, a seguir, a trajetória e as características institucionais do IFRS – *Campus* Rio Grande.

Apresentação do IFRS – *Campus* Rio Grande

O *Campus* Rio Grande do IFRS teve sua origem no então CTI Professor Mário Alquati, integrante da FURG, que foi fundado em 1964, junto à Escola de Engenharia Industrial, originada em 1956, que se tornaria, posteriormente, a FURG (FURG, 1999). O CTI surgiu para sanar uma demanda crescente no setor industrial do Rio Grande, sendo que na época esse setor era impulsionado pelas indústrias pesqueiras, que necessitavam de técnicos profissionais para atuarem nas empresas. Dessa forma, foram propostos, inicialmente, dois cursos: Curso Técnico em Eletrotécnica e Curso Técnico em Refrigeração. Na época, esses cursos contavam com 30 alunos cada.

Com o passar dos anos e devido à necessidade de profissionais especializados, foram criados novos cursos: o primeiro deles foi o Curso Técnico em Processamento de Dados, que teve o seu início em 1986. Esse curso, hoje, é denominado de Curso Técnico em Informática para *Internet*.

No ano de 2000, mais dois cursos foram criados: os Cursos Técnicos em Geomática (hoje denominado Curso Técnico em Geoprocessamento) e o Curso Técnico em Enfermagem. Em 2007, o CTI aderiu ao Programa de Integração do Ensino Profissional e Ensino Médio de Jovens e Adultos – PROEJA, para ofertar vagas nessa forma de articulação de ensino para os cursos de Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado. No mesmo ano, após a reestruturação do Ensino Profissionalizante, o CTI foi desvinculado da FURG pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). Sua integração com o IFRS ocorreu no final de 2009, para se tornar o *Campus* Rio Grande do IFRS.

Os Cursos de Tecnologia foram uma evolução natural dessa instituição recém-criada. Ainda integrante da FURG à época de sua criação, fazem parte da iniciativa de Apoio ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Originalmente, o curso de Tecnologia para Análise e Desenvolvimento de Sistemas – TADS foi criado em 2008, e o já extinto curso de Tecnologia em Refrigeração e Ar Condicionado – TREC, juntamente com Tecnologia em Construção de Edifícios – TCE, foram criados em 2009. Em 2013, após um período de transição da FURG, esses cursos passaram a integrar o quadro de formação do *Campus* Rio Grande.

Em 2010, foi lançado o curso Técnico em Automação Industrial e o curso Técnico em Fabricação Mecânica para atender às novas demandas industriais decorrentes da instalação de polos de construção naval na cidade do Rio Grande. No mesmo ano, foi inaugurada a turma do Curso de Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica (atual Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para Educação Profissional). Em 2015, iniciou a primeira turma de graduação em Engenharia Mecânica. Em 2016, o Curso de Licenciatura em Matemática foi credenciado como modelo de educação a distância. Recentemente, o *Campus* Rio Grande conta com o curso superior de Arquitetura e Urbanismo, implementado em 2024.

Atualmente, os cursos oferecidos no IFRS – *Campus* Rio Grande estão distribuídos nas modalidades de Ensino Médio Integrado, Subsequente ao Ensino Médio – também conhecido como pós-médio – e Ensino Superior. A primeira forma de articulação, entre a Educação Básica e a Profissional, é oferecida nos cursos Técnico em Automação Industrial, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Fabricação Mecânica (em transição para Técnico em Mecânica), Técnico em Geoprocessamento, Técnico em Informática *Internet* e Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado. No Subsequente, todos os cursos citados anteriormente são oferecidos, com exceção do Técnico em Informática *Internet* e com o acréscimo do Curso Técnico em Enfermagem. Os cursos superiores oferecidos são o TADS, o Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo e o Bacharelado em Engenharia Mecânica. O Programa Especial de Formação Docente de Professores da Educação Profissional é voltado para profissionais que já possuem nível superior.

Ainda, de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (s.d.), podemos trazer alguns números que representam a realidade do *Campus* Rio Grande, sendo coletados no ano de 2021, com base no ano letivo de 2020. O *Campus* Rio Grande do IFRS conta, hoje, com 122 professores, distribuídos entre as Áreas Técnicas dos cursos e o Ensino Médio, sendo que, destes, 53 docentes possuem pós-graduação em nível de doutorado, 54 docentes pós-graduação em nível de mestrado, 11 docentes possuem pós-graduação em nível especialização e quatro docentes possuem graduação. No que diz respeito aos Técnicos Administrativos em Educação, o *Campus* Rio Grande conta com 71 servidores, que desempenham diversas atividades: atividades de laboratório, aquelas que mais se aproximam das atividades-fim, atividades na área administrativa, financeira ou de pessoal, e que estão mais perto das atividades-meio.

Em relação ao número de estudantes, o *Campus* Rio Grande atende um total de 2.221, matriculados nas quatro formas de integração. Os Cursos Técnicos Integrados permitem a formação de Ensino Médio e Técnica-Profissional, simultaneamente. Têm como pré-requisito para

ingresso o Ensino Fundamental concluído. No IFRS – *Campus* Rio Grande, os Cursos Integrados, que foram o foco desta pesquisa, possuem a sua organização estruturada através de uma matriz curricular que contempla: um Núcleo Comum; um Núcleo Integrador; um Núcleo de Formação Profissional.

Após situar o contexto institucional, detalha-se, a seguir, os procedimentos metodológicos que orientaram o percurso investigativo deste estudo.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se constitui como uma investigação qualitativa, cujo objetivo foi explorar, com base em uma análise bibliográfica e documental, os efeitos e os impactos que a reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 trouxe/trará para a oferta do Ensino Médio Integrado no IFRS, especificamente no *Campus* Rio Grande.

Para Minayo,

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ele se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das reações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 21).

Dessa forma, o objetivo foi se aproximar da realidade, para compreender as lógicas subjacentes à prática social, que ocorrem no mundo real. Entende-se que a abordagem qualitativa de pesquisa pode adotar diferentes formas, dependendo dos objetivos a serem alcançados, mas sempre busca entender os fenômenos em sua complexidade e em seu contexto natural. Consequentemente, os dados coletados nessa abordagem são enriquecidos com detalhes significativos. Reconhece-se que, para obter um conhecimento mais abrangente do fenômeno em estudo e suas diversas determinações, é imprescindível escolher um método específico que dialogue com a perspectiva da pesquisa. Sobre isso, Gatti afirma que:

[...] os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo. Os métodos de trabalho precisam ser vivenciados em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa. Sem estas condições falta aquele toque que traz a marca de quem cria, e cria porque integra subjetivamente e criticamente o que uma tradição em certa área de investigação produziu historicamente (Gatti, 2002, p. 55).

Dessa forma, a metodologia é entendida como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem” (Minayo, 1994, p. 14). Nessa perspectiva, Minayo (2016, p. 15) define a metodologia como algo que é “muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”. A metodologia é uma espécie de guia, de orientações, que se não forem bem aplicadas, a pesquisa pode perder seu foco. Para isso, é necessário ter clareza metodológica, para colocar a pesquisa em ação. Pesquisa essa definida por Minayo (2016, p. 16) como uma atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, a qual “alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”, sendo importante identificar o problema da vida prática. Assim, tendo em vista o fenômeno desta pesquisa, entende-se que o Novo Ensino Médio é uma indagação da sociedade, em especial, dos jovens trabalhadores, bem como da classe trabalhadora.

Nesse sentido, optou-se por uma perspectiva com abordagem qualitativa, sendo desenvolvida a partir da análise documental (Evangelista; Shiroma, 2018). As informações foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). A abordagem da pesquisa qualitativa é concebida a partir da interface entre teoria, abordagem, ferramentas operacionais do conhecimento e criatividade do pesquisador (Minayo, 2009). Dessa forma, considera-se a pesquisa qualitativa enquanto elemento principal da construção deste caminho metodológico, pois permite condensar o rigor do método e a interpretação do pesquisador, destacando o entendimento de ciência enquanto produto da construção do conhecimento sobre a realidade.

Nesse sentido, faz-se importante, para a construção do caminho metodológico proposto, a busca pela historicidade das políticas públicas e educacionais no Brasil, principalmente no que tange à Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, foco deste artigo. Destaca-se que, para isso, buscou-se a compreensão crítica acerca da realidade da educação no país, partindo do pressuposto que, uma vez compreendida a unidade do problema de pesquisa, estabelece-se nexos entre suas particularidades com a totalidade na qual está inserida (Triviños, 1987). Assim, neste processo de investigação, realizou-se a análise dos documentos que embasaram essas alterações e que representam apenas a velha precarização do ensino. Frigotto (2021, p. 2) classifica como “um retorno ao pragmatismo, à fragmentação e ao adestramento para o trabalho simples e à alienação social e política.”

No que diz respeito ao uso de documentos em pesquisa, Evangelista e Shiroma explicitam:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de textos políticos é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados (Evangelista; Shiroma, 2018, p. 104-105).

Nesse sentido, compreende-se que documentos são derivados de determinações históricas e partem da correspondência entre um projeto de produção de conhecimento, tendo como finalidade a compreensão objetiva do mundo e a sua ação consciente. Certamente, o conjunto de documentos acerca de um tema não será esgotado pelo pesquisador. Assim, escolhas são necessárias, o que conduz à afirmação de que, para extrair dados da realidade objetiva dos documentos, é preciso que eles assumam posição ativa na produção do conhecimento. Localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar, analisar as fontes, as evidências presentes, resultam em intencionalidades que, para além da pesquisa, vinculam-se aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, quais sejam, discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo. Produzir conhecimentos sobre os documentos é produzir consciência (Evangelista; Shiroma, 2018).

Assim, constituem o conjunto de documentos que foram analisados nesta pesquisa os seguintes: BNCC; DCNs da Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 01/2021); Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as alterações para o Novo Ensino Médio e também cria a política de fomento às escolas em tempo integral (com relação ao Novo Ensino Médio, faz alterações na LDB e em outras leis, para, em resumo, permitir a oferta de itinerários formativos, alinhar os objetivos de aprendizagem do Ensino Médio à BNCC e expandir a carga horária da etapa para 3.000 horas até 2022); Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica; e demais documentos analisados pelo Grupo de Trabalho criado pela Reitoria do IFRS, através da Portaria nº 235, de 08 de julho de 2021.

É “fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 430). Assim sendo, buscou-se, através da análise dos documentos acima mencionados, problematizar a reforma do Ensino Médio, tentando entender como esse documento foi construído, com quais intenções foi escrito, de que forma representa os anseios de seus criadores ou os seus projetos, assim como as suas concepções. Isso sem ignorar a historicidade de seu momento de produção, a relevância das forças presentes na polêmica de sua formulação e uma compreensão crítica de sua representação social. Nessa perspectiva, Evangelista e Shiroma explicitam que:

Do pressuposto de que o sujeito é produtor de conhecimento, conclui-se que o documental é por ele corpus definido, analisado, compreendido. A racionalidade presente na documentação não é dada priori; ao contrário, tal racionalidade é construída como conhecimento que ordena os elementos oferecidos pelas evidências empíricas (Evangelista; Shiroma, 2018, p. 100).

Para a análise dos dados desta pesquisa, utilizou-se a Análise de Conteúdo, o que permitiu conduzir os estudos desses dados através da sua interpretação. Bardin define a Análise de Conteúdo enquanto:

O conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2011, p. 48).

A Análise de Conteúdo é o processo de estabelecer correspondências entre o conteúdo textual. Dessa forma, segundo a autora, a determinação do sentido de um texto é baseada em um processo de raciocínio e interpretação (Bardin, 2011). Pode ser aplicada em diversos contextos, como estudos de comunicação, psicologia, sociologia, educação e muitos outros campos. Assim, nesta pesquisa, fez-se necessário compreender o contexto em que o texto do documento foi produzido e formulado, construindo explicações que pudessem ou não incluir o significado produzido pela análise, além de utilizar conceitos, interesses e princípios atuais, como indicadores iniciais na implementação das reformas no Ensino Médio e nos seus itinerários formativos.

Ressalta-se que a Análise de Conteúdo se baseia na correspondência entre o conteúdo textual e, portanto, é constituída pela determinação do sentido. Dessa forma, na construção da análise, considera-se três etapas de Análise de Conteúdo.

A primeira é a pré-análise, constituída pela construção do *corpus* de análise, que Bardin (2011) define enquanto o conjunto dos documentos selecionados para serem submetidos aos processos de produção de interpretação e de inferência. Qualquer Análise de Conteúdo visa não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que abarca as condições de produção dos textos. “O que tentamos caracterizar são estas condições de produção, que constitui o campo das determinações dos textos” (Bardin, 2011, p. 40).

Assim que se obteve o primeiro contato com os documentos analisados, também chamado de “leitura flutuante”, por Bardin (2011), passou-se para a etapa de elaboração da interpretação analítica e dos objetivos da pesquisa, a partir da exploração do material, para então definir suas métricas. A criação das categorias de análise se deu no processo de seleção dos temas centrais que este estudo pretendia discutir, que surgiu da análise do material selecionado. Assim, foi possível uma aproximação entre os indicadores selecionados, o referencial teórico do estudo e as inferências decorrentes da concordância entre a análise e o referencial teórico selecionado.

Por fim, passou-se aos resultados, que consistem em processos de inferência e interpretação (Bardin, 2011). No desenvolvimento desses processos analíticos, buscou-se entender o contexto em que as informações foram produzidas, e o que elas representam, por meio da implementação de inferências (confirmando ou não as explicações produzidas pelos indicadores selecionados), compreendendo o significado do que é produzido pelas características subjetivas. Dessa forma, a análise final dos indicadores e a utilização dos resultados obtidos foram realizadas através de uma investigação baseada em um referencial teórico que dialoga com as implicações resultantes.

É importante enfatizar, que, por meio dessa análise, precisou-se partir de seu contexto histórico e como ele reflete as controvérsias causadas pela construção e produção de documentos de política educacional, para aprofundar a compreensão das origens históricas dos documentos.

[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (Evangelista; Shiroma, 2018, p. 101).

Dessa forma, para conduzir essa análise, considerando o extenso volume de documentos estudados, optou-se por dividir o processo em duas etapas. Na primeira fase, foram examinados os documentos produzidos pelo Grupo de Trabalho instituído pela Reitoria do IFRS, conforme a Portaria nº 235/2021, que foi posteriormente revogada pela Portaria nº 498, de 06 de dezembro de 2021. Após concluir essa análise, procedeu-se ao estudo das decisões tomadas pelo IFRS – *Campus* Rio Grande.

Concluída a explanação do percurso metodológico, avança-se, agora, para a contextualização da reforma do Ensino Médio e seus principais desdobramentos.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Nos últimos anos, o Ensino Médio vem sendo foco de grandes disputas, constituindo-se como uma dualidade histórica, em parte voltado à continuação dos estudos e ora voltado à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Sob esse prisma, os idealizadores da Lei nº 13.415, de 2017 apontam a crise do Ensino Médio como um grande fator para a consolidação da reforma do Ensino Médio. Nessa perspectiva, de acordo com Moll e Garcia (2020), essa “crise” pode ser entendida como a explicitação da ausência história dessa etapa educativa, como possibilidade de todos, que foi agravada por uma profunda perda de sentido identitário e pedagógico da instituição escolar, acentuada pelo atendimento de que essa etapa é somente a preparação para entrada de alunos nas universidades e pela oferta de profissionalização vazia da formação humana integral.

De um modo geral, pode-se dizer que a crise do Ensino Médio é considerada como consequência das diversas influências que o neoliberalismo vem exercendo na educação, especialmente nos últimos anos, a partir da década de 1990, em que passou a interferir diretamente sobre a educação brasileira. Enquanto teoria de orientação para o Estado, o neoliberalismo se constitui como uma ideologia fortemente disseminada ao longo do século XIX, que valoriza ideais de direitos no âmbito individual, mercado livre, livre comércio e direito à propriedade privada, influenciando em instituições jurídicas, religiosas e, principalmente, em instituições educacionais (Eisenbach Neto; Campos, 2017).

Cabe salientar que a educação sempre se consagrou como um campo de disputas ideológicas, gerando conflitos no que concerne às políticas públicas e aos programas adotados nos diferentes contextos sociais, nos últimos anos. Observa-se que o Ensino Médio, no Brasil, vem

passando por inúmeras transformações, que demonstram o embate nesse campo, dentre as quais se encontram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996; as mudanças do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica a Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, com a promessa de assegurar a universalização do Ensino Médio, em 2007; o Lançamento do Plano de Ações Articuladas pelo MEC; e o entendimento de que o Ensino Médio é parte da Educação Básica.

A alteração considerada mais recente é justamente a reforma do Ensino Médio, que foi responsável por trazer mudanças a essa etapa da Educação Básica. A ação do Governo Federal, por intermédio da aprovação da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente consolidada na Lei nº 13.415/2017, foi realizada em caráter de urgência e entre muita resistência, visto que o corpo docente a entendia como um verdadeiro “atropelamento” do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e de todo o debate acerca da elaboração de políticas públicas e de metas inerentes à educação brasileira (Costa; Silva, 2019).

Pode-se observar que o ponto central da referida reforma foi a criação de um currículo nacional voltado para o Ensino Médio, que tem como pano de fundo a implantação de escolas em tempo integral, além da promoção do aumento da carga horária e curricular com a criação dos itinerários formativos. Para Kuenzer (1998), essas alterações apontam para um aligeiramento da formação, o que contradiz uma proposta de formação integral. Nesse sentido, o conteúdo do Ensino Médio, especialmente em instituições públicas, será minimizado com a organização de currículos com base em áreas do conhecimento, nos quais o aluno deverá “escolher” por um dos itinerários, uma vez que fica a critério das mantenedoras a indicação de cada itinerário que a instituição poderá ofertar. Essa “escolha”, a ser realizada pelo estudante, na prática, dependerá de outros fatores.

Os Institutos Federais seguem um modelo de Ensino Médio diverso do empregado na maioria das instituições públicas que oferecem essa etapa da Educação Básica, em decorrência da sua autonomia didático-pedagógica e por oferecer Cursos Técnicos Integrados. Dessa forma, aqueles podem se constituir em um espaço de resistência e ressignificação do proposto na lei que alterou a LDB nº 9.394/1996, uma vez que esta impacta diferentemente essas instituições que oferecem, de forma obrigatória, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, um dos itinerários propostos pela reforma.

A Lei nº 13.415, de 2017, originou-se do Projeto de Lei nº 6.840/2013, proposto por uma Comissão formada por Deputados Federais no Congresso Nacional, pertencentes a diversos partidos, que iniciaram as discussões, ainda em 2011, durante o primeiro mandato da então presidente Dilma Rousseff, paralelamente à aprovação das Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, do Parecer nº 05/2011 da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE e da Resolução nº 02/2012, homologada pelo MEC, em 2012. O referido projeto já apontava o mesmo diagnóstico do Ensino Médio brasileiro apresentando a Medida Provisória nº 746/2016, assim como a formação de itinerários formativos.

Criado em 2014, o Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio, constituído por inúmeras instituições de representação nacional, dentre as quais se encontram a Associação Nacional de Pesquisas e Educação – ANPED e a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação – CNET, realizou uma intensa discussão com o relator do projeto supracitado, que resultou na apresentação de um substitutivo. Esse substitutivo foi anunciado no período eleitoral de 2014, que culminou no arquivamento do Projeto de Lei, visto que passou a não ser mais um projeto de consenso na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Entretanto, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED continuou a dar andamento nos debates com grupo de consultores contratados, dentre eles a professora Maria Helena Guimarães Castro, que após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, passou a fazer parte do governo de Michel Temer, assumindo a Secretaria Executiva do MEC (Souza; Garcia, 2022).

Tal aspecto fez com que, logo após assumir o referido Ministério, a Medida Provisória

nº 746/2016 fosse apresentada, a qual passou a ter validade imediata. Apesar de produzir efeitos imediatos, a medida precisou da posterior apreciação para que fosse convertida, de forma definitiva, em lei. Paralelamente, foi apresentada a Emenda Constitucional nº 95, que congelava gastos públicos por um período de 20 anos, limitando os investimentos em diversas áreas sociais, dentre as quais se encontrava a educação (Souza; Garcia, 2022).

Conforme Garcia e Czernisz (2017, p. 570), “as redefinições curriculares referentes ao Ensino Médio têm sido realizadas em momentos estratégicos para direcionamento da sociedade brasileira, deixando claro os interesses governamentais associados ao instinto capitalista”. Os argumentos utilizados concernem à quantidade de disciplinas no currículo, que, de acordo com os proponentes, no caso o Governo Federal, não seriam benéficas para os jovens que precisam definir sua carreira profissional com maior liberdade.

Além do argumento utilizado pelos autores acima referidos, existem outros apontados, como uma justificativa plausível para a reforma, que estão positivados na exposição dos motivos para a apresentação da Medida Provisória nº 746/2016. O referido dispositivo aponta como um dos problemas do Ensino Médio atual o desempenho insatisfatório em avaliações internacionais, associado ao número elevado de evasores escolares, afirmando que a função social desse nível de ensino não vem atingindo os resultados esperados.

A lei prevê, também, a ampliação da carga horária do Ensino Médio, que atualmente é de 800 horas anuais, para 1.000 horas anuais, em um período de cinco anos, a partir de março de 2017. Deve-se, progressivamente, serem ampliadas até se tornarem escolas de tempo integral, com carga horária de 1.400 horas anuais. No entanto, uma vez que o tempo de progressão da ampliação da carga horária não foi definido, o referido dispositivo abre possibilidades de estabelecer um longo período, progressivo, indeterminado para sua efetivação, na prática, que, no entanto, ainda não foi concretizado, mesmo após cinco anos de sua promulgação (Souza; Garcia, 2022).

As alterações da Lei nº 13.415/2017 e o chamado “Novo Ensino Médio” serão implementados em todas as instituições de ensino privadas, públicas estaduais, municipais e federais, sendo esta última composta por CEFETs, escolas técnicas vinculadas às universidades federais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Souza; Garcia, 2022).

Na sequência, analisa-se os documentos e as decisões produzidos pelo Grupo de Trabalho instituído pela Reitoria, buscando compreender seus fundamentos, suas tensões e suas implicações.

ANÁLISE DOS DOCUMENTOS E DAS DECISÕES DO GRUPO DE TRABALHO INSTITUÍDO PELA REITORIA DO IFRS, CONFORME A PORTARIA Nº 235/2021

A partir da aprovação da Lei nº 13.415/2017, as discussões sobre currículo de cursos de Ensino Médio Integrado na RFEPCT se desenvolveram em todo o Brasil, em nível de rede, com efetiva participação do IFRS, por meio de sua representação no Fórum de Dirigentes de Ensino – FDE e no Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica – CONIF. Esse tema, que foi tratado em âmbito nacional, engendra questões ontológicas, principiológicas e filosóficas atinentes à própria natureza dos Institutos Federais, conforme Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a RFEPCT, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Nesse debate, o FDE elaborou dois documentos: em 2016, foi criado um Documento Base para a promoção da formação integral, o fortalecimento do Ensino Médio Integrado e a implementação do currículo integrado no âmbito das instituições da RFEPCT, conforme Lei nº 11.892/2008; em 2017, foi criada a Agenda de Fortalecimento do Ensino Médio Integrado na RFEPCT, construída conjuntamente com os participantes do I Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado, realizado em Brasília.

Na reunião do FDE, ocorrida durante a 41ª Reunião de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, em novembro do mesmo ano, foi constituído o

Grupo de Trabalho dos Cursos Integrados, tendo como objetivo atualizar e aperfeiçoar o Documento Base de 2016, considerando o contexto da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017. Assim, houve a retomada do referido documento e a ampliação dos estudos sobre o impacto da citada reforma, bem como a ampla discussão sobre a concepção de Ensino Médio Integrado, desenvolvida pela RFEPCT. Essa retomada resultou nas diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na RFEPCT (2018).

O IFRS, dessa forma, passou a contar com uma Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado. Esse documento definiu as bases comuns em relação aos princípios e às questões didático-pedagógicas e estruturais dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio oferecidos pela instituição. Ele deriva das Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio elaboradas pelo FDE e pelo CONIF da RFEPCT, incluindo especificidades do IFRS.

A partir dessa política, a expectativa era de consolidar um modelo de Ensino Médio Integrado no IFRS, fortalecendo a concepção de formação humana e integral. A instituição entendia que, assim, estaríamos nos alinhando à identidade institucional que a RFEPCT adquiriu em nível nacional, na última década e, ao mesmo tempo, superando obstáculos que enfrentávamos enquanto instituição multicampi, para que, em todas as nossas unidades, pudessemos implementar um Ensino Médio Integrado, alicerçado em bases comuns. Todas essas discussões tiveram origem devido a uma necessidade de reação à reforma do Ensino Médio e a mudanças na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no sentido de reafirmar o modelo de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais.

Ainda com base na BNCC, uma competência é definida como a mobilização de conhecimentos, ou seja, está diretamente relacionada a conceitos e procedimentos, habilidades (sejam elas práticas, cognitivas e socioemocionais), bem como a atitudes e valores, para resolver as diversas demandas do cotidiano de um indivíduo (Souza; Garcia, 2022). Essa lógica das competências, que é estimulada pela BNCC, deve priorizar qualidade empregáveis ao invés de conhecimento realmente apropriado, e tais concepções apresentam um sério risco de “desinformação” no processo de aprendizagem. Essa noção de competência e habilidade transfere a lógica econômica para a lógica escolar, com fundamentos em um saber mais útil. A mudança na perspectiva do papel da educação se deve ao fato de que se deseja pensar como continuidade a passagem da escola para a atividade profissional, algo que até um tempo atrás era impossível (Giotto, 2018).

Nessa perspectiva, considera-se que um currículo pensado no desenvolvimento de competências pragmáticas junto aos discentes é responsável por estimular maior objetificação, pois impõe uma forma apropriada de pensar e agir, demonstrando o que é certo ou errado, negligenciando, na maior parte das vezes, a construção pessoal desses alunos. Assim sendo, refletise que a BNCC apresenta uma visão utilitarista do processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo precípua a utilização do conhecimento adquirido na escola, voltado ao mercado de trabalho. E, com base nesse raciocínio, o foco não se constrói no desenvolvimento educacional e cognitivo, mas sim em uma reprodução pragmática e puramente laboral (Siqueira, 2019). Essa ideia é totalmente contrária à finalidade dos Institutos Federais, sendo assim o Conselho Superior – CONSUP do IFRS decidiu por criar um documento que fortalecesse essa missão.

Conforme descrito por Giotto (2018), observa-se que a implementação da BNCC tem como objetivo um projeto específico de desenvolvimento econômico e social para o país, que é marcado pela imposição de ideias de alguns grupos e pela reduzida participação dos docentes, profissionais da educação e, mais ainda, da sociedade em geral. Soares (2020) assinalou que a BNCC é um documento embasado pelo discurso de educação, promovido, principalmente, pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, organizações de cunho econômico e não educacional, que em grande medida objetificam a educação do jovem, visando à inserção no mercado de trabalho. A mesma autora demonstra que a BNCC traz, embutida em seu texto, um discurso neoliberal da educação, sendo ratificado que a

formação dos discentes é vista para a formação de uma mão de obra específica para o tempo moderno, ocorrendo a desvalorização da formação crítica do cidadão (Soares, 2020).

De acordo com os ensinamentos de Girotto (2018), idealizar mudanças na qualidade da educação nacional, com foco na reformulação do currículo, é enfrentar um problema multidimensional com uma perspectiva unidimensional. O aperfeiçoamento da educação nacional é fundamental para a construção de um país mais equânime e, para isso, a (re)formulação curricular é imprescindível. No entanto, é preciso ir além, pois somente a reformulação curricular não é considerada suficiente para o alcance de uma educação que cumpra com seu papel social emancipador.

Nesse sentido, a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS, Resolução nº 055, de 25 de junho de 2019, foi aprovada no CONSUP, na reunião realizada no dia 25 de junho de 2019. Essa resolução evidenciou que, infelizmente, nas discussões que envolveram a reforma do Ensino Médio e a definição da BNCC, houve uma lacuna, no que diz respeito ao Ensino Médio Integrado, pois o IFRS não teve a oportunidade de participar de forma efetiva do debate.

Infelizmente, nas discussões que envolveram a reforma do Ensino Médio e a definição de uma Base Nacional Comum Curricular, nota-se a ausência de menção ao ensino médio integrado, pois os IFs não tiveram a oportunidade de participar de forma efetiva do debate, no entanto, diante do que promulga a legislação e do compromisso dos Institutos, seguimos compreendendo que a nossa finalidade principal é a de oferta dessa modalidade, devendo assim, pensarmos, de maneira constante, sobre propostas curriculares que promovam a integração na prática pedagógica realizada nos cursos (IFRS, 2019).

Assim sendo, o IFRS compreendeu que a sua finalidade principal é a de oferta dessa modalidade, devendo, assim, pensar, de maneira constante, sobre propostas curriculares que promovam a integração na prática pedagógica realizada nos cursos. Esse posicionamento se reafirma no trecho abaixo.

Nesse sentido, urge um movimento de debate e fortalecimento da proposta de ensino médio integrado desenvolvida no âmbito dos IFs, objetivando qualificar e consolidar essa modalidade que tem apresentado bons resultados, não só pelos seus índices em sistemas de avaliação do governo, mas pelo seu comprometimento com uma formação integral do sujeito, que visa instrumentalizá-lo para atuar e pensar no/o mundo do trabalho (IFRS, 2019).

Ao fortalecer a concepção de integração no Ensino Médio, o que se espera é garantir que as novas gerações sejam formadas com a necessária capacidade de compreender o mundo e as contradições que lhe são intrínsecas. Essa noção de totalidade do real, cuja complexidade é desafiante, só será alcançada pela racionalidade humana, caso haja um modelo de formação que gere, nos indivíduos, um apreço pelo pensamento filosófico, pela criticidade, pela audácia e pela ação política. Conforme Gramsci, é preciso

[...] demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente porque, inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na 'língua', está contida uma determinada concepção de mundo (Gramsci, 1978, p. 11).

Após todas essas discussões, com o intuito de fortalecer a identidade do Ensino Integrado, a instituição se viu, mais uma vez, ameaçada pela publicação, em janeiro de 2021, da Resolução CNE/CP nº 01/2021, que define as Diretrizes Curriculares nacionais – DCNS para a Educação Profissional e Tecnológica. As novas diretrizes trouxeram outras possibilidades de organização curricular, algumas delas como recomendações e outras como obrigatórias.

Com vistas a avaliar o impacto dessa legislação em nossos currículos dos Cursos de Ensino Médio Integrado e Superiores de Tecnologia, em junho de 2021 foi instituído um Grupo

de Trabalho, conforme Portaria nº 235/2021, revogada pela Portaria nº 498/2021. Nessa Portaria, foram designados seis servidores dos seguintes *Campi*: IFRS – *Campus* Alvorada, IFRS – *Campus* Bento Gonçalves, IFRS – *Campus* Feliz, IFRS – *Campus* Vacaria, IFRS – *Campus* Viamão e IFRS – *Campus* Rio Grande, além de quatro servidores da Pró-reitoria de Ensino – PROEN. A finalidade desse grupo era promover um debate institucional e a redação de um parecer sobre o posicionamento institucional composto por membros do Comitê de Ensino – COEN e membros da Equipe Pedagógica da PROEN. Além disso, foi recomendado ao COEN, que fossem promovidas discussões nos *Campi* sobre a Resolução.

Em junho de 2021, foi marcada, pela PROEN, uma reunião extraordinária com o COEN, com vistas a discutir os possíveis impactos da Resolução CNE/CP nº 01/2021, a qual define as DCNS para a Educação Profissional e Tecnológica. Nessa reunião, foi apresentado um mapeamento, realizado pela Equipe Pedagógica da PROEN, das recomendações constantes na legislação e das orientações que apresentam um caráter de obrigatoriedade. A intenção era oferecer um panorama geral das principais mudanças, considerando a legislação revogada e a Resolução CNE/CP nº 06/2012. Nesse primeiro debate sobre as novas diretrizes, uma das maiores preocupações levantadas pelo grupo foi relativa à previsão de saídas intermediárias, a partir de certificações parciais, conforme a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. Avaliou-se que essa possibilidade tende a enfraquecer a oferta do Ensino Médio Integrado, principal finalidade dos Institutos Federais, conforme sua Lei nº 11.892/2008. O grupo iniciou as atividades em julho de 2021 e realizou três reuniões durante o segundo semestre do ano. E, ainda, duas reuniões apenas com os membros da Equipe Pedagógica da Reitoria, com vistas a finalizar o texto.

Com o objetivo de promover o debate institucional ampliado, foi organizado um projeto de capacitação, que consistiu na realização de duas palestras (*lives*), com inscrições abertas, para todos os servidores, e transmissão pelo *Youtube*, realizadas em outubro e novembro de 2021. A atividade de capacitação teve mais de 350 servidores inscritos.

Após a promoção desses momentos de discussão sobre as DCNS e legislações correlatas, parte do Grupo de Trabalho retomou os registros das discussões da primeira reunião de análise do documento com o grupo do COEN e das reuniões realizadas com todos os membros do Grupo de Trabalho, e, considerando as reflexões trazidas pelos palestrantes, passou à elaboração do parecer que expressa o posicionamento institucional do IFRS. O entendimento é que, seguindo cegamente essas legislações, o IFRS estaria assumindo uma perspectiva formativa que parece priorizar um saber instrumental, que visa, única e exclusivamente, atender às demandas do mercado do trabalho, em detrimento da formação humana integral. Outro alvo de preocupação do grupo foi a obrigatoriedade de observar as finalidades do Ensino Médio, suas respectivas DCNS e outras Diretrizes correlatas definidas pelo CNE, organizando os currículos com, no máximo, 1.800 horas, que contemplassem a BNCC, uma condição de não conversa com a maneira como estão organizados os Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs dos Cursos de Ensino Médio Integrado.

Com o entendimento de que a Resolução atual conflita com as finalidades previstas para os Institutos Federais e com os princípios institucionais do IFRS, avaliou-se que era importante promover o debate sobre o documento junto à comunidade acadêmica, bem como definir um posicionamento institucional diante do proposto/imposto na nova legislação, que esteja alinhado com a posição construída pela RFEPCT, expressa em documento elaborado por um Grupo de Trabalho composto por membros do FDE, intitulado: Análise da Resolução CNE/CP nº 01/2021 e Diretrizes para fortalecimento da EPT na RFEPCT.

A partir de um estudo da Resolução CNE/CP nº 01/2021, foi possível observar que existem aspectos previstos que descaracterizam a perspectiva de integração curricular, no entanto, há certa flexibilidade, permitindo que as instituições façam suas escolhas a partir de outras legislações vigentes e de seu PPP e demais normatizações institucionais. O IFRS é uma instituição que acredita na concepção genuína do Ensino Médio Integrado, expressa em seu Projeto Pedagógico Institucional – PPI, na sua Organização Didática – OD e na sua Política Institucional para os cursos de Ensino Médio Integrado. Nesse sentido, o IFRS manteve o posicionamento

assumido pela RFEPCT, compreendendo que não necessitaria realizar alterações nos PPPs, para atender à lógica presente nas novas diretrizes. Cabe destacar que o previsto em caráter de obrigatoriedade nas diretrizes foi acatado institucionalmente. Contudo, o IFRS decidiu manter-se comprometido com o seu ideal de educação e preconizando a formação integral dos estudantes em seus currículos.

Os Institutos Federais foram criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que além de instituir a RFEPCT, apresenta as finalidades, os objetivos e a estrutura organizacional, que devem ter as instituições que o compõe. Trata-se, portanto, da principal referência, além das legislações maiores, que são a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996. Assim, destacamos o primeiro objetivo apresentado no Art. 7º da Lei nº 11.892/2008: “I- ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos” (Brasil, 2008). A partir desse objetivo, depreende-se que é premissa básica a oferta de Cursos Integrados ao Ensino Médio.

Na Política Institucional dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRS, assevera-se que o termo “integrar” é carregado de sentidos e se relaciona à perspectiva de completude, de unidade. Ao referir a educação na perspectiva integral, é sublinhado o seu papel de abarcar a totalidade social e, no processo de formação, considerar a educação geral como inseparável da profissional:

O currículo do ensino médio integrado não pode ser entendido como uma simples composição entre formação geral e específica. Aprofundando a análise, observamos que a formação integral do sujeito deve superar esse entendimento, consolidando o currículo de forma unitária [...] (IFRS, 2019).

Nesse sentido, propostas de organização curricular com ênfase na oferta de um saber apenas instrumental, desarticulada dos conhecimentos que o sujeito necessita para pensar o seu fazer (implicações, desafios e possibilidades de transformação), não conversam com a concepção antes explicitada. As atuais DCNS para Educação Profissional e Tecnológica, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 01 de 2021, incluem a previsão de saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e preveem a oferta de itinerários formativos como base para a organização: “Art. 5º Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica podem ser organizados por itinerários formativos, observadas as orientações oriundas dos eixos tecnológicos” (Brasil, 2021).

A possibilidade de itinerários formativos acaba fracionando o processo de formação dos estudantes e caracterizando-se de forma oposta à concepção de Ensino Médio Integrado, reconhecida pela RFEPCT e aprovada institucionalmente na Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS. Ao organizar o currículo por itinerários formativos, as saídas intermediárias se tornam uma realidade e vão de encontro ao princípio básico do Ensino Médio Integrado, que antes salientamos. Para que não ocorram dúvidas legais em relação ao posicionamento de não oferta de itinerários formativos e saídas intermediárias, traz-se mais uma vez a Resolução CNE/CP nº 01/2021, ao apresentar a estrutura dos projetos pedagógicos para a aprovação nos órgãos institucionais, Art. 25, quando reforça: “IV – perfil profissional de conclusão e perfil profissional de saídas intermediárias e de especializações técnicas, quando previstas” (Brasil, 2021).

Na LDB, legislação educacional vigente para a Educação Profissional e Tecnológica, em seu Art. 36, inciso II, a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho pode ser ofertada quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. No caso específico do IFRS, o currículo é organizado fundamentado na globalização das aprendizagens, na interdisciplinaridade e na compreensão de que a formação geral é parte inseparável da formação para o trabalho, em todos os processos educativos. Ou seja, na identidade do IFRS, o currículo propõe uma formação que considera o desenvolvimento de dimensões humanas, e não apenas saberes necessários à prática profissional do mercado de trabalho.

Quanto a certificações parciais, ocasionadas pela previsão de saídas intermediárias, o IFRS, em sua OD, posicionou-se enfaticamente contrário a essa organização nos Cursos de Ensino Médio Integrado:

Art. 23. Após a integralização de todos os componentes curriculares, inclusive estágio obrigatório, quando houver, o estudante receberá o Diploma de Técnico no respectivo curso, não cabendo certificação parcial em hipótese alguma (IFRS, 2017).

As DCNS não indicam que as instituições devem, mas sim que podem se organizar por meio de itinerários formativos, permitindo que as instituições, a partir de seu PPP, alinhem suas propostas:

[...] XV – autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos (Brasil, 2012).

A partir da análise das legislações e normatizações institucionais vigentes, fica evidente que tanto as saídas intermediárias, quanto a oferta de itinerários formativos, nos Cursos de Ensino Médio Integrado, passam por uma decisão institucional orientada por suas regulamentações. No caso do IFRS, os documentos sinalizam pela manutenção de oferta do currículo integrado em sua essência, sem possibilidade de oferta de itinerários formativos e saídas intermediárias.

Cabe destacar que o PPI do IFRS, ao abordar currículo, enfatiza que a comunidade acadêmica precisa ser envolvida em sua construção. Nesse sentido, o currículo deve expressar os anseios da comunidade escolar e acadêmica, incluindo-se as vozes das culturas silenciadas, para que, através dele, realizem-se os fins da proposta educacional. Dessa forma, a organização curricular do IFRS terá como diretriz a formação humana, ou seja, formar cidadãos/trabalhadores que compreendam a realidade e possam satisfazer as suas necessidades, transformando a si e ao mundo (IFRS, 2019). Nessa perspectiva, o IFRS, considerando a peculiaridade dos Cursos de Ensino Médio Integrado, optou por construir coletivamente sua política, na qual é enfatizada a concepção de currículo unitário, sem fragmentações. E o debate acerca das concepções e da organização curricular para os Cursos de Ensino Médio ocorreu de forma coletiva e democrática na construção da política institucional, cabendo ao COEN apenas reforçar as normatizações já aprovadas pelo CONSUP.

Diferente das saídas intermediárias e da organização por itinerários formativos, a Resolução CNE/CP nº 01/2021 apresenta a obrigatoriedade dos Cursos de Ensino Médio Integrado considerarem a BNCC em seus currículos:

Art. 20º § 1º Quando o curso de que trata o caput for oferecido na forma integrada ou na forma concomitante intercomplementar ao Ensino Médio devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social (Brasil, 2021, grifo nosso).

Ao abordar a BNCC, a Resolução não abre espaço para posicionamentos institucionais, sendo que os currículos dos cursos devem considerar seus conteúdos. Orienta-se, seguindo a determinação das DCNS, que, nos Cursos de Ensino Médio Integrado, essa previsão aconteça nas ementas, incluindo conteúdos nos respectivos componentes curriculares, e indicando

a BNCC nas referências bibliográficas básicas. Outro aspecto que cabe ser considerado na organização curricular dos Cursos de Ensino Médio Integrado é a carga horária total de, no mínimo, 3.000 horas, sendo, no máximo, 1.800 horas destinadas à BNCC, em componentes curriculares relacionados à Educação Básica (Brasil, 2021).

Apesar de o IFRS estruturar seus cursos em dois núcleos distintos – a base comum e o núcleo profissional – a abordagem de ensino é integrada. Nesse contexto, a restrição de 1.800 horas destinada à Educação Básica pode ser uma oportunidade para ampliar a oferta de componentes curriculares que conectem a Educação Profissional com a Básica, integrando-as de forma complementar. Dessa maneira, é possível assegurar o cumprimento das 3.000 horas mínimas estabelecidas para os cursos listados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que possuem cargas horárias de 800 e 1.200 horas. Essa integração dos componentes curriculares permite enriquecer a formação dos estudantes, ao oferecer uma perspectiva mais abrangente e relacionada com o mercado de trabalho. Ao apresentar características de componentes curriculares integrados, os cursos técnicos podem explorar conteúdos da Educação Básica, de forma articulada com os conhecimentos específicos da área profissional.

Assim sendo, ao elaborar, atualizar e implementar os PPCs dos cursos, o IFRS o faz em sintonia com a legislação vigente e embasado pela filosofia e pelos princípios institucionais. As normativas institucionais do IFRS estão, portanto, alinhadas à legislação vigente, o que ampara a definição pela manutenção do entendimento do IFRS, exposto na sua OD. Assim, com base nas análises anteriores, aborda-se, na sequência, os diálogos e as ações desenvolvidos no *Campus* Rio Grande, diante das orientações institucionais.

Diálogos e ações no IFRS – *Campus* Rio Grande, a partir das discussões e dos encaminhamentos do grupo de trabalho da Reitoria

Após todas as discussões ocorridas, no âmbito da Reitoria do IFRS, fez-se necessário que essas mesmas discussões fossem realizadas no *Campus* Rio Grande, devido à necessidade de atualização e reformulação dos PPCs dos cursos. Porém, foi preciso levar em conta que as orientações a serem seguidas já estavam dispostas no relatório final do Grupo de Trabalho da PROEN (Portaria nº 498/2021).

A partir de um estudo da Resolução CNE/CP nº 01/2021, foi possível observar que existiam aspectos previstos que acabavam descaracterizando a perspectiva de integração curricular, no entanto há certa flexibilidade, permitindo que as instituições fizessem suas escolhas, a partir de outras legislações vigentes, de seu PPP e demais normatizações institucionais assumidas pela RFEPCT, compreendendo que não necessitaria alterar os PPPs dos cursos para atender à lógica presente nas novas diretrizes. Cabe destacar que o previsto em caráter de obrigatoriedade nas diretrizes foi acatado institucionalmente.

Contudo, o IFRS segue comprometido com o seu ideal de educação e preconizando a formação integral dos estudantes em seus currículos. A alteração dos PPCs, para o atendimento ao previsto como obrigatório na Resolução deverá ocorrer à medida que os *Campi* encaminharem seus projetos para a revisão, não havendo a determinação de uma data limite para tanto (IFRS, 2021).

Assim sendo, a Direção de Ensino – DEN do *Campus* Rio Grande deu início a um conjunto de iniciativas, envolvendo os setores responsáveis. Reuniões foram realizadas juntamente com as Coordenações dos Cursos Integrados, a Coordenação Pedagógica, a Coordenação de Assistência Estudantil e os Colegiados dos Cursos Integrados. As primeiras reuniões foram desafiadoras, pois era necessário realizar discussões sobre alterações na carga horária das disciplinas referentes à área do Ensino Médio, visto que as disciplinas de cunho profissionalizante possuem sua carga horária mínima estabelecida pelo Catálogo Nacional de Cursos. Era necessário reduzir a carga horária da grande área do Ensino Médio dentro das 1.800 horas previstas na legislação vigente

e manter a carga horária da área profissionalizante dentro do previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, documento este que tem como objetivo regular e orientar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio. Dessa forma, a carga horária total dos cursos estaria limitada ao somatório entre a carga horária relativa às disciplinas abrangidas pelo Ensino Médio e as disciplinas que dizem respeito ao Ensino Profissionalizante, sendo permitido ultrapassar 20% do somatório (essa parcela deveria se manter somente na área profissionalizante).

Mesmo que o IFRS organize seus cursos em dois núcleos: base comum e profissional, a perspectiva do trabalho é integrada e, nesse sentido, a limitação de 1.800 horas destinadas à Educação Básica pode potencializar a previsão de componentes curriculares que dialoguem Educação Profissional e Básica, apresentados no núcleo profissional, mas com características de componentes curriculares integrados. Essa é, inclusive, a forma de garantir o cumprimento das 3.000 horas estabelecidas como mínimas para os cursos indicados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, com a carga horária de 800 e 1.200 horas, já que somando as 1.800 horas da Educação Básica não atingiram o mínimo indicado como total para os cursos (IFRS, 2021). Além desses desafios, ainda havia a necessidade de manter, conforme orientação da PROEN do IFRS, os cursos da modalidade integrado, sendo ofertados em um único turno, evitando, assim, um desgaste dos alunos dessa modalidade. Não se pode deixar de considerar que qualquer mudança dentro dessa perspectiva impactaria diretamente na distribuição das disciplinas, na carga horária e, também, nas ementas. Para manter uma formação integral dos estudantes, era preciso não deixar de ofertar uma disciplina sequer, das que compõem os PPCs atuais, mesmo que os cursos sejam profissionalizantes e ofertados na modalidade integrado, onde o Ensino Propedêutico se integra ao Ensino Profissionalizante. Diante desse cenário, foi necessário buscar uma recontextualização das exigências do novo Ensino Médio dentro de nossos PPCs. Nesse sentido, Bernstein afirma que:

[...] é o discurso regulativo que produz a ordem do discurso instrucional, pois não há discurso instrucional que não seja dominado pelo discurso regulativo. Qualquer disciplina escolar é recontextualizada ao ser deslocada de seu campo de produção (Bernstein, 1996, p. 47).

A estruturação do conceito de recontextualização por Bernstein (1996) ocorre no contexto da teoria do dispositivo pedagógico, desenvolvida no livro “A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle”. A teoria do dispositivo pedagógico, como observaram Mainardes e Stremel:

[...] foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou ‘pedagogizado’ para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas (Mainardes; Stremel, 2010, p. 41).

Com essa teoria, Bernstein (1996) desenvolve uma forma de investigar a transição de discursos e enunciados oficiais das ciências de referência para o campo da escola, como nos processos de surgimento de disciplinas e práticas do currículo escolar. Logo, a recontextualização pode ser compreendida como a forma pela qual os sujeitos, as instituições ou os sistemas de ensino vão interpretar, dialogar, receber, aceitar, agir, resistir e transformar, no campo da prática, os dispositivos normativos oficiais que regulamentam oficialmente a política e o seu discurso oficial, uma vez que esses dispositivos não serão os únicos mecanismos a regular a prática pedagógica.

A ideia de “recontextualização” parte da premissa desenvolvida por Bernstein (1996), de que não há uma relação direta entre o discurso instrucional do campo oficial com o discurso regulativo do campo da prática, pois este incorpora valores e princípios consolidados e que se relacionam às particularidades locais e relativas à cultura escolar. Como destaca Silva (2014, p. 5), “toma-se como pressuposto que a comunidade de leitores formada pelos professores e demais educadores não é uniforme, o que produz diferentes relações com o material escrito [...]”. Pesquisar

processos de recontextualização de uma política curricular implica, portanto, tratá-la como uma processualidade, isto é, como processos que comunicam a experiência dos sujeitos e/ou instituições com o que está sendo implantado.

De acordo com Silva (2014, p. 3), “a teorização curricular contemporânea tem sinalizado a relevância da abordagem que toma a cultura como referência privilegiada na investigação da educação e da escola”, especialmente a cultura escolar. Visto sob essa perspectiva, o movimento de recontextualização nas instituições e na experiência dos sujeitos permite compreender como e por que as instituições adotam seus significados, suas disposições e suas diretrizes aos meios normativos oficiais, de diferentes formas e razões. Olhar para essa diversidade de interpretações e experiências propicia compreendermos que “diversos agentes da área educativa contribuem também para definir, atualizar e transformar as orientações da educação” (Lessard; Carpentier, 2016, p. 11). Afinal, “os agentes não têm somente interesses: eles também têm visões de mundo, maneiras de perceber, analisar e fazer sentido [...]”, mostrando que “as políticas se alicerçam em esquemas cognitivos, ideias e visões de mundo, que alguns associam a paradigmas ou referenciais [específicos]” (Lessard; Carpentier, 2016, p. 12).

A perspectiva analítica de Bernstein (1996) ajuda a articular os níveis macro e micro de análise e, na forma de tradução estabelecida durante a transição de dispositivos normativos para contextos práticos, foca e relaciona rigorosamente. “Isso conduz a uma transição macro/micro que não é necessariamente ou mesmo raramente é uma tradução linear. As arenas como recursos podem ter diferentes graus de autonomia entre cada uma e em relação ao Estado” (Bernstein; Solomon, 1999, p. 269).

Com base na perspectiva da recontextualização, os procedimentos de pesquisa e análise precisam considerar dois principais campos e suas inter-relações. Um deles pode ser chamado de “campo recontextualizador oficial”, composto por diferentes agentes e por um discurso pedagógico oficial (Bernstein, 1996) – “são as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução e inter-relação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos, bem como os conteúdos [...] e o modo de transmissão” (Mainardes; Stremel, 2010, p. 43). O campo de recontextualização oficial, como explicam Mainardes e Stremel (2010, p. 43), “tem o objetivo de estabelecer um conjunto de conhecimentos específicos e práticas pedagógicas reguladoras a serem transmitidas pelas escolas”. O outro pode ser nomeado de “campo de recontextualização pedagógica”, igualmente constituído por diferentes agentes, e “tem a função decisiva de criar a autonomia fundamental da educação” (Mainardes; Stremel, 2010, p. 44).

Os dois campos influenciam e disputam a “configuração do discurso pedagógico” e, embora inter-relacionados, têm certa autonomia. No entanto, é no campo da recontextualização pedagógica, entendido aqui como campo da prática, que um texto ou discurso “sofre uma transformação ou reposicionamento adicional, na medida em que se torna ativo no processo pedagógico” (Mainardes; Stremel, 2010, p. 44).

Diante desses conceitos, a DEN e a Coordenação Pedagógica, juntamente com os demais setores envolvidos nessas alterações, buscaram estratégias para poder distribuir as disciplinas de forma integrada, recontextualizando-as e as suas ementas, para que pudessem atender às necessidades dos cursos, mas, também, à redução necessária na carga horária. Essas alterações somente foram possíveis, pois houve um estudo, dentro da realidade de cada curso, para identificar quais disciplinas seriam passíveis dessas modificações.

Um facilitador desse movimento foi que os seis cursos envolvidos estão ligados diretamente à área de conhecimento das Ciências da Natureza, o que possibilitou que as disciplinas de Física, Química e Biologia pudessem ter parte de sua carga horária e ementas redistribuídas dentro da área de Ensino Profissionalizante, diminuindo, assim, a carga horária relativa ao Ensino Médio, e aumentando a integração entre as disciplinas. Com essa reformulação, foi possível manter as demais áreas do conhecimento com as suas cargas horárias preservadas e, também, garantir o acesso a uma formação integral e humana.

Uma política pública educacional passa pela interpretação dos documentos normativos

norteadores nacionais e dos sujeitos envolvidos na política da rede educacional, até a sua efetiva implementação na escola. Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que o que a escola implementa difere do que é proposto na política oficial, pois nesse caminho a política passa por um processo. Esse reenquadramento se refere não apenas aos diferentes entendimentos da política educacional por parte desses atores, mas, também, às implicações para a política educacional que eles frequentemente incorporam de maneiras diferentes daquelas que propõem. Documentos elaborados pelas próprias redes de ensino e escolas, muitas vezes se distanciam do que é apresentado no texto da política educacional nacional, o que Bernstein (1996) classifica como uma descontextualização do sentido original do texto da política.

Salienta-se, ainda, que o estudo das políticas curriculares permite, também, evidenciar a profunda prescritividade delas, medir o seu impacto no discurso e na prática tratados nas escolas, além de explorar o que existe. O sujeito reage e opera de acordo com os referidos regulamentos e, ainda, distancia-se do discurso oficial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, verificou-se que o IFRS – *Campus* Rio Grande buscou estratégias para manter a concepção de formação integral do sujeito, instigando que esta reflita sobre suas ações, incluindo implicações, desafios e possibilidades de transformação. A análise dos documentos do IFRS induzem que a instituição não corrobora com as propostas de organização curricular, que enfatizam apenas o ensino de saberes instrumentais, desvinculados dos conhecimentos necessários, nesse sentido, buscaram recontextualizar a Lei nº 13.415/2017.

Dessa forma, o *Campus* Rio Grande do IFRS se manteve em sintonia com os princípios defendidos pela sua Reitoria e pela RFEPCT, ou seja, não houve necessidade de modificar os seus PPCs para se adequar à lógica presente nas novas diretrizes. Portanto, para que os Cursos Técnicos Integrados se mantivessem de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, o IFRS – *Campus* Rio Grande precisou, no momento em que realizou a revisão dos PPCs dos seus cursos, manter a carga horária total em 3.000 horas, sendo 1.800 horas destinadas à formação geral e, de acordo com o eixo tecnológico do curso, as outras 1.200 horas destinadas à área profissionalizante. Para isso, foi realizada, juntamente com a revisão dos PPCs dos Cursos Integrados, uma recontextualização das matrizes curriculares. Disciplinas que antes faziam parte da área geral e que possuíam afinidade com a área profissionalizante passaram a fazer parte, de forma integrada, da formação profissional.

Por fim, destaca-se que a partir da compreensão de que a Reforma do Ensino Médio poderia trazer prejuízos para a formação dos estudantes, a instituição buscou encontrar estratégias, que, por um lado, qualificassem a formação oferecida, e, por outro, não rompessem com os seus princípios de formação integral, os quais são uma marca dos Institutos Federais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNSTEIN, Basil Bernard. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil Bernard; SOLOMON, Joseph. Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British journal of sociology of education*, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 265-279, 1999.

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jun.

2025.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.415/2017*. Política de Fomento à Implementação de Escolar de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 8 jan. 2025.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação* [online], [s. l.], v. 24, n.p., 2019.

EISENBACH NETO, Filinto Jorge; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 4., 2017, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: PUC PR, 2017. p. 10985-10999.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O caráter histórico da pesquisa em educação. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Paraná, v. 4, p. 1-14, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v4.020>. Acesso em: 13 nov. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Novo Ensino Médio e os impactos de sua implementação na educação pública em 2021*. SINTIFRJ, Rio de Janeiro, 16 jun. 2021. Disponível em: <http://sintifrj.org.br/sintifrj/2021/06/16/novo-ensino-medio-e-os-impactos-de-sua-implementacao-na-educacao-publica/entrevista-com-gaudencio-frigotto-2/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FURG – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. *História*. Rio Grande-RS, 1999. Disponível em: <https://www.furg.br/a-furg/historia>. Acesso em: 17 maio 2023.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide Silva. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da Lei 13415/2017. *Educação*, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 569-584, 28 dez. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. A Geografia da e na escola: construindo novas agendas de pesquisas e de lutas. *Estudos Geográficos – Revista Eletrônica de Geografia*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 156- 175, 2018.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IFRS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Resolução nº 086, de 17 de outubro de 2017*. Organização Didática. Bento Gonçalves, RS: CONSUP, 2017. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/10/Resolucao_086_17_Completa.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

IFRS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023*. Aprovada pelo Conselho Superior, conforme Resolução nº 84, de 11 de dezembro de 2018. Bento Gonçalves, RS: CONSUP, 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf. Acesso em: 03 mar. 2025.

IFRS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto Pedagógico Institucional – PPI*. Bento Gonçalves, RS: CONSUP, 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/riogrande/wp-content/uploads/sites/16/2019/04/2-PPI.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

IFRS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Portaria nº 235, 08 de julho de 2021*. Bento Gonçalves, RS: CONSUP, 2021. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/07/Boletim_servico_junho_2021-1.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

IFRS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Portaria nº 498, 06 dezembro de 2021*. Bento Gonçalves, RS: CONSUP, 2021. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/12/Boletim_servico_novembro_2021.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. *Políticas educativas: a aplicação na prática*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2016.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio? In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (Org.). *Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?* Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 45-67.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. *Rede Federal EPCT*. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVlLWJjNzYtZWQw>

YjI2OThhYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBm ZiJ9.
Acesso em: 13 mar. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Moisés Rodrigues da. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. In: RELEPE – JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTÚDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2., ago. 2014, Curitiba-PR. *Anais* [...] Curitiba-PR, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2014/04/ARTIGO-SILVA-RECONTEXTUALIZA%C3%87%C3%83ODE-PE-RELEPE-2014-PUBL.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SIQUEIRA, Alan Souza Taylor de. *Entre os PCNS e a BNCC: discursos sobre integração curricular na geografia*. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro-RJ, 2019.

SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do banco mundial e da OCDE na Educação Básica no Brasil e no ensino de Geografia. *Geografia Ensino e Pesquisa*, Santa Maria-RS, v. 24, n. 16, p. 3-26, 2020.

SOUZA, Bianca Gomes de; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A Reforma do Ensino Médio e os possíveis impactos no Instituto Federal do Paraná. *Jornal de Políticas Educacionais*, Paraná, v. 16, n. 1, p. 1-21, 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.