

RESEARCH ARTICLE

# “Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica”: uma leitura a partir das propostas presentes na reforma do ensino médio

Alessandro Eziquiel Paixão <sup>a,1</sup>

(a) Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná | Professor do Instituto Federal Catarinense/Universidade Federal do Paraná | Paraná, Brasil | Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7910036078074237>

(1) E-mail (Corresponding author): [alessandropaixao@gmail.com](mailto:alessandropaixao@gmail.com)

## História do artigo / Article history

Recebido: 08 agosto 2021 | Aceito: 02 janeiro 2022 | Publicado online: 21 março 2022.

© O(s) Autor(es) 2022 | Publicado por RBRAEM. Este artigo é publicado com acesso aberto sob os termos da licença internacional Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY-NC 4.0).



## RESUMO

A reforma do ensino médio compreende uma série de mudanças e propostas que se articulam a partir da Lei n. 13.415/2017 e que visam dar a este nível de ensino uma maior flexibilidade. No presente artigo será analisado o material produzido pelo INEP intitulado “Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção”, cuja finalidade mais geral é subsidiar ações dedicadas à construção de uma avaliação em larga escala da Educação Profissional e Tecnológica. De tal forma, o objetivo aqui é abordar o material publicado pelo INEP, tendo por referência uma leitura crítica das propostas contidas na reforma do ensino médio. O estudo é desenvolvido a partir de breve revisão bibliográfica sobre o tema e posterior análise do material. A leitura crítica da reforma do ensino médio assenta-se em referenciais e discussões que apontam as mudanças produzidas no ensino médio com vistas ao ajustamento do processo formativo ao processo produtivo. Como implicação, a organização da escola e do currículo não se dá a partir critérios que buscam a autonomia do indivíduo e sua formação integral, mas de parâmetros de eficiência e produtividade definidos pelo processo produtivo. A análise empreendida evidencia que o material produzido pelo INEP se alinha aos pressupostos presentes na reforma, entendendo-a como uma forma de valorização da educação profissional, especificamente a de nível médio.

**Palavras-chave** | Educação Profissional e Tecnológica. Reforma do Ensino Médio. Avaliação.

## ABSTRACT / RESUMEN

### **"Assessment of Professional and Technological Education": a reading based on the proposals present in the reform of Brazilian High School**

**Abstract** | The reform of the Brazilian High School comprises a series of changes and proposals that are articulated from Law n. 13.415/2017. Which aims to give this level of education greater flexibility. This article intends to analyze the material entitled “Assessment of Professional and Technological Education: a field under construction” which was produced by INEP (National Institute of Educational Studies and Research). The analysis has the general purpose to support the actions dedicated to the construction of a large-scale assessment of Professional and Technological Education. Thus, the objective here is to approach the material published by INEP, with a critical reference reading of the proposals contained in the reform of the High School. The study is developed from a brief bibliographical review about the subject and subsequent analysis of it. This critical reading is based on references and discussions that point out changes in the High School reform due the adjustment of the formative process to the production process. Since the organization of the school and the curriculum do not occur based on criteria that seeks the student's autonomy and integral formation, the parameters of efficiency and productivity are defined by the production process. The analysis shows that the material produced by INEP is according to the presuppositions presented in the reform, and also understands it as a way of education professional assessment, specifically at the High School level.

**Keywords** | Professional and Technological Education. Brazilian High School Reform. Assessment.

### **“Evaluación de la Educación Profesional y Tecnológica”: una lectura basada en las propuestas presentes en la reforma de la educación secundaria brasileña**

**Resumen** | La reforma de la educación secundaria brasileña comprende una serie de cambios y propuestas que se articulan desde la Ley n. 13.415 / 2017 y que pretenden dotar de mayor flexibilidad a este nivel educativo. Este artículo analizará el material elaborado por el INEP (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas) titulado “Evaluación de la Educación Profesional y Tecnológica: un campo en construcción”, cuyo propósito más general es apoyar acciones dedicadas a la construcción de una evaluación a gran escala de la Educación Profesional y Tecnológica. Así, el objetivo aquí es acercarnos al material publicado por el INEP, teniendo como referencia una lectura crítica de las propuestas contenidas en la reforma de la educación secundaria. El estudio se desarrolla a partir de una breve revisión bibliográfica sobre el tema y posterior análisis del material. La lectura crítica de la reforma de la educación secundaria se basa en referencias y discusiones que señalan los cambios producidos en la educación secundaria con miras a adecuar el proceso de formación al proceso de producción. Como implicación, la organización de la escuela y el currículo no se basa en criterios que busquen la autonomía del individuo y su formación integral, sino en parámetros de eficiencia y productividad definidos por el proceso productivo. El análisis realizado muestra que el material elaborado por el INEP está en consonancia con los presupuestos presentes en la reforma, entendiéndose como una forma de valorar la formación profesional, específicamente en el nivel secundario.

**Palabras-clave** | Educación Profesional y Tecnológica. Reforma de la escuela secundaria. Evaluación.

---

## INTRODUÇÃO

A reforma do ensino médio compreende uma série de mudanças e alterações que se articulam a partir da Lei n. 13.415/2017 e

que objetivam dar a este nível de ensino uma maior flexibilidade. A intenção de flexibilização fica evidente na Exposição de Motivos da Medida Provisória n. 746 de 2016, que dá origem à Lei n. 13.415/2017, e apresenta o ensino médio como monolítico, engessado, com excesso de disciplinas, desinteressante e desarticulado da realidade. Mas a flexibilidade, buscada nos marcos da reforma, antes de tornar o ensino médio mais atraente, interessante e articulado às realidades e aos anseios dos e das estudantes, promove o ajustamento do processo formativo a padrões e critérios informados pelo processo produtivo. A formação da juventude, nesta perspectiva, fica circunscrita às exigências do consumo e da produtividade capitalistas.

Tendo como pano de fundo este contexto geral, o objetivo do presente artigo é abordar o material "Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção"<sup>1</sup>, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir das propostas presentes na reforma do ensino médio, demonstrando como há um distanciamento da formação integral, crítica e autônoma nas concepções e encaminhamentos apresentados no material para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O material é organizado pelos pesquisadores do INEP, Gustavo Henrique Moraes, Ana Elizabeth M. de Albuquerque, Robson dos Santos e Susiane de Santana M. O. da Silva, e traz problematizações e reflexões sobre a EPT no Brasil, discutindo seu caráter conceitual e legal, e a produção de indicadores sobre esta modalidade. Estas problematizações e reflexões estão direcionadas para construção de um sistema de avaliação em larga escala da EPT, que é apresentado como essencial para sua efetivação e expansão. A obra está dividida em três partes, que abarcam três dimensões da avaliação: a dimensão conceitual e epistemológica, a dimensão da

pesquisa empírica e a dimensão das experiências consolidadas.

A partir das problematizações sobre a reforma do ensino médio, realizada em breve revisão bibliográfica sobre o tema, é empreendida a leitura crítica da obra publicada pelo INEP. Importante destacar que a obra abrange discussões sobre todo o espectro da educação profissional e tecnológica, que vai desde os cursos de qualificação profissional até a pós-graduação, englobando as ofertas pública e privada. No entanto, para o objetivo aqui proposto, foram consideradas as discussões presentes sobre a educação profissional técnica de nível médio e os pontos de contato com os princípios presentes na reforma do ensino médio.

## AS PROPOSTAS PRESENTES NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A reforma do ensino médio refere-se às alterações provocadas a partir da Lei nº 13.415/2017, que teve sua origem na Medida Provisória n. 746/2016. Dentre as principais alterações colocadas para o ensino médio, é possível destacar: a ampliação da carga horária de 800 horas anuais para 1.000 horas, com prazo de cinco anos a partir de março de 2017; a obrigatoriedade das disciplinas de Português e Matemática em todas as séries; a vinculação da organização curricular à Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a flexibilização da formação mediante a oferta de cinco diferentes itinerários formativos (línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional). Pela organização proposta, o currículo fica legalmente dividido em dois momentos: um destinado ao cumprimento da BNCC, que não poderá exceder 1.800 horas do total da carga horária destinada ao ensino médio, sendo que o restante do tempo deve ser destinado aos itinerários formativos. Outras mudanças que

<sup>1</sup> MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SILVA, Susiane de Santana M. O. da; SANTOS, Robson dos (org.). **Avaliação da**

**educação profissional e tecnológica: um campo em construção.** Brasília: INEP, 2020. 482 p.

merecem destaque é o fim da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia em todas as séries do ensino médio e a possibilidade de pessoas com “notório saber” exercerem funções de docência no itinerário da educação técnico-profissional.

Para além deste último ato que é a Lei n. 13.415/2017, é preciso considerar que o ensino médio tem sido alvo de disputas, em seus sentidos e finalidades, nos últimos 20 anos, com várias posições tentando tornar-se hegemônica (FERRETTI; SILVA, 2017). E o que se torna hegemônico ao longo das disputas, e que se expressa na atual reforma, é a consideração de que o ensino médio deve se adequar ao mercado de trabalho e às demandas colocadas pelo setor empresarial (SILVA; SCHEIBE, 2017). Analisando os documentos orientadores do sistema de ensino brasileiro, principalmente aqueles produzidos a partir da década de 1990<sup>2</sup>, Ciavatta e Ramos (2012) demonstram como as reformas e mudanças na educação brasileira apresentam como finalidade a adaptação à realidade instável e incerta da forma de organização do trabalho no atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista. No mesmo sentido, Silva (2017) demonstra como a noção de competências presente nos textos de políticas curriculares a partir da década de 1990 encontra seu fundamento nas demandas que o processo produtivo coloca para o processo formativo.

Uma das características mais presentes na reforma é a flexibilização do ensino médio, que ofereceria um currículo mais diversificado e opções de caminhos formativos, tornando-se mais “atraente” para os estudantes. A ênfase na flexibilidade aparece na Exposição de Motivos da MP n. 746/2016, que dá origem a Lei 13.415/2017, e que apresenta o ensino médio com um caráter monolítico, descontextualizado da realidade dos jovens, com baixos índices de rendimento e altas taxas de abandono. Assim,

flexibilizar o currículo seria uma das “saídas” para a “crise” do ensino médio.

A flexibilidade também é a palavra de ordem no mundo do trabalho como “saída” para a crise do capital que se dá a partir dos anos 1970: flexibilidade dos processos, do trabalhador, das leis que regulam o trabalho, dos produtos; sempre com vistas a ajustar a produção, o consumo e a organização social em geral à nova ordem de acumulação capitalista (HARVEY, 1998).

Em ambos os espaços – trabalho e processo formativo – o termo flexibilização não significa somente adaptação, quebra de rigidez e aumento da liberdade; mas também, e sobretudo, desregulamentação, precarização, quebra da proteção social aos mais pobres, contribuindo para o aumento da pobreza. Desta forma, a Lei nº 13.415/2017, além do caráter adaptativo ao modelo societário do capitalismo, pode ser vista mais como uma desregulamentação em sentido à precarização e à diminuição da responsabilização da esfera estatal, do que como uma reforma educacional (FERRETTI; KRAWCZYK, 2017).

Outro ponto importante que subjaz à reforma do Ensino Médio é a retomada do discurso das competências, presente sobretudo na BNCC como uma norma vinculada. Como demonstra Silva (2018), as disputas em torno dos sentidos e finalidades do ensino médio presentes nas propostas e marcos normativos para este nível de ensino remetem, na atual reforma atrelada à BNCC, a discursos, concepções e práticas presentes nos marcos legais da década de 1990 (Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 e Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999). A noção de competência presente na BNCC remete, então, a uma formação administrada, com controle do que se aprende e de como se usa. O conhecimento fica limitado a dar respostas a situações do trabalho e do cotidiano. O critério para a organização do currículo não é a autonomia do indivíduo e sua formação integral, mas parâmetros de eficiência e produtividade.

---

2 Entre estes documentos destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Profissional de Nível Técnico (1999), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (2010).

Parâmetros estes buscados, mais uma vez, no processo produtivo.

A concepção de uma base comum, como a apresentada pela BNCC, encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, orientando a organização do ensino fundamental e médio. O artigo 26 da LDB de 1996 estabelece que

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

Anteriormente à LDB de 1996, a ideia de uma base comum aparece na Constituição Federal de 1988, prevista para o ensino fundamental, e que posteriormente é estendida ao ensino médio pelo Plano Nacional de Educação de 2014 (AGUIAR, 2018). Entretanto, a relação entre a organização do ensino e a BNCC na atual reforma faz o movimento de atrelar esta base a parâmetros de qualidade na educação, baseado em modelos privados de gestão (MACEDO, 2014), e a qualidade da educação liga-se ao alcance de bons resultados em avaliações de larga escala (LOPES, 2018). A atual BNCC apresenta, desta forma, um caráter altamente prescritivo, com um viés conteudista, disciplinarista e tecnicista. Este caráter agora apresentado difere de outros documentos que definiam uma base para a educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 e mesmo a LDB de 1996 (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019).

Para o objetivo aqui proposto, importa destacar que a estrutura da BNCC, organizada em códigos e definindo “direitos e objetivos de aprendizagem”, aponta para um processo de fortalecimento das avaliações externas e em larga escala. Ela se apresenta como uma forma adequada para o processo de avaliação, ranqueamento e responsabilização (SALA, 2018). Este é o sentido atribuído por Freitas (2018) às reformas educacionais dos últimos 20 anos em

vários países, que visam abrir caminho para a privatização da educação, com a definição de currículos e bases curriculares que sirvam como padrões para as avaliações em larga escala.

Especificamente para a educação profissional técnica de nível médio, a reforma do ensino médio abre espaço para a concomitância externa, incentivando o estabelecimento de parcerias entre instituições, inclusive privadas. Neste arranjo, a parte destinada à BNCC pode ser cumprida em um estabelecimento e a parte técnica em outro, reforçando a desarticulação entre as duas “formações”.

Feitas estas considerações a respeito da reforma, passamos à análise do material produzido pelo INEP.

## **FLEXIBILIDADE E COMPETÊNCIAS NA EPT**

Logo na apresentação do material é colocada a importância de se institucionalizar um processo de avaliação da EPT, pois contribuiria para a valorização das forças produtivas e da economia, possibilitaria a garantia de um padrão de qualidade nesta modalidade, atenderia de forma mais adequada às expectativas dos diversos atores que compõem a EPT (alunos, profissionais da educação, setor produtivo), adequando as ofertas educacionais às demandas sociais, além de cumprir com uma obrigação legal.

O primeiro capítulo da primeira dimensão intitula-se “O que avaliar em educação profissional? Princípios epistemológicos da formação de trabalhadores”. De imediato, os autores destacam como existe uma necessidade – econômica e social – de ampliação da educação profissional; no entanto, esta ampliação só seria possível e desejável se as atuais ofertas forem avaliadas e daí resultem diretrizes e padrões de qualidade que orientem as futuras ofertas.

Como o próprio título do artigo denota, a questão central é responder à pergunta: o que avaliar na EPT? Na tentativa de apontar

caminhos à pergunta colocada, os autores realizam uma discussão inicial sobre o conceito de técnica, e destacam como há uma valorização da teoria na tradição escolar, em detrimento da técnica. A organização dos currículos, as atividades escolares, os textos teóricos, os documentos oficiais, atribuiriam sempre maior valor aos conhecimentos ditos científicos (gerais e teóricos) frente aos conhecimentos técnicos (específicos e práticos). O esforço epistemológico na EPT deveria ser, dessa forma, o de construir uma visão que escapasse da dicotomia entre ciência e técnica, e conseqüentemente, dos desdobramentos desta dicotomia (superioridade e transmissibilidade da ciência, seu caráter organizado, cumulativo e sistematizado, em oposição à técnica, que teria um caráter “mais ou menos” organizado e sistematizado, seria mais intuitiva, e por isso, mais difícil de ser transmitida). De tal esforço resultaria a concepção de que a técnica “comporta elementos de saber que, a rigor, podem ser formalizados e elencados como ‘conteúdos’ a serem ensinados (e avaliados), mesmo quando possuem características diversas de outros conteúdos tradicionalmente mais estabelecidos nas escolas” (INEP, 2020, p. 46)<sup>3</sup>.

Assim, a escola, e especificamente a educação profissional, teria a tendência em “conteudizar” a técnica, priorizando apenas os aspectos formais de intervenção no mundo, descontextualizando o processo de ensino e aprendizagem. Em decorrência desta descontextualização, a abordagem por competências (tanto na aprendizagem quanto na avaliação) seria mais adequada à educação profissional, pois daria maior contextualização e sentido aos saberes, uma vez que estariam implantados em situações concretas (ainda que possam ser simuladas, como no caso de uma avaliação por competências). Após esta apresentação da abordagem por competências como a mais adequada para o contexto da EPT, é realizada uma relativização da crítica feita ao conceito de competência. Segundo os autores, as

críticas ao conceito de competência cometem o equívoco de tomá-la em oposição aos saberes científicos, que teriam caráter mais universal, enquanto as competências estariam mais relacionadas a uma orientação utilitarista. Esta dicotomia, assim como a dicotomia entre ciência e técnica, seria uma construção equivocada.

Enfim, a abordagem por competências aparece como resposta à pergunta sobre o que avaliar em EPT, feita no início no artigo: a partir das competências deveriam ser definidos referenciais de formação e de avaliação.

A ausência de uma política de avaliação em larga escala na EPT é vista como um impedimento da garantia de um padrão de qualidade para este nível de ensino. Esta ideia aparece no quarto capítulo da primeira parte. Intitulado “A avaliação do domínio psicomotor da aprendizagem: escala de proficiência na educação profissional”, o artigo aponta a necessidade da criação de um sistema de avaliação em larga escala na educação profissional.

Neste sentido, o objetivo do artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa realizada a partir da aplicação e interpretação de provas práticas realizadas com estudantes do curso técnico em mecânica do SENAI. O pressuposto, mais uma vez, é de que a avaliação em EPT deve realizar-se numa perspectiva de competências, que leva em conta a mobilização de conhecimentos, atitudes e valores. Desta forma, a proposta é de que a avaliação seja baseada no modelo da Taxonomia de Bloom e suas releituras, tendo como principal fundamento o domínio psicomotor, que “está associado aos processos do ‘fazer’ e envolve os órgãos dos sentidos, mediante a percepção, os movimentos corporais e a comunicação não verbal (INEP, 2020, p. 116)”.

Diferente da leitura crítica apresentada anteriormente sobre a noção de competência presente na reforma do ensino médio, esta

---

<sup>3</sup> As citações da obra utilizadas ao longo deste artigo serão feitas com a entrada INEP (2020), com o intuito de facilitar a leitura e o entendimento do texto. Isto apesar de cada capítulo ser assinado por

uma série de autores e da obra como um todo trazer na ficha catalográfica como principal autor Gustavo Henrique Moraes.

primeira parte do material compreende esta noção como a mais adequada para orientar tanto a organização da EPT quanto a construção de uma avaliação. Antes de aparecer com uma perspectiva de alinhamento às demandas do setor produtivo, as competências, na problematização até aqui apresentada, possuiriam a virtude de aproximar o processo formativo da realidade, dando maior contextualização e significação aos conhecimentos científicos. Observando mais uma vez a Exposição de Motivos da MP n. 746/2016, percebe-se como a descontextualização dos conteúdos do ensino médio é um forte argumento para a necessidade de reformar este nível de ensino. Desta forma, a noção de competências na EPT, como apresentada no material, alinha-se a um pressuposto (e a uma justificativa) presente na reforma do ensino médio: a descontextualização e a falta de sentido dos conhecimentos presentes na organização escolar que geram baixos índices de rendimento e um grande abandono.

Dentro desta perspectiva, a segunda parte da obra que aborda a dimensão da pesquisa empírica, é aberta com o texto "Panorama da educação profissional e tecnológica no Brasil". Inicialmente é apontado para como a educação profissional, progressivamente, deixa de ser entendida como uma formação destinada a população de baixa renda. E para esta nova compreensão colaboram a presença de estudantes de famílias com maior renda per capita e a atual reforma do ensino médio, que propiciará o acesso à formação técnica a um número maior de estudantes.

O texto visa responder uma série de perguntas de caráter quantitativo sobre a EPT: Quantas matrículas existem na EPT? Quantos estudantes estão em cursos de qualificação profissional, técnicos e superiores? Quantas matrículas existem em cada região? Quantas matrículas são federais, estaduais, municipais ou privadas? As bases de dados utilizadas são o Censo Escolar da Educação Básica, o Censo da Educação Superior, a Plataforma Nilo Peçanha e os dados da Capes.

Importante destacar que na análise de alguns indicadores que revelam a pouca expressividade da EPT no cenário da educação brasileira, é mais uma vez realizada a defesa da reforma do ensino médio como uma forma de fortalecimento da educação profissional e técnica, pois ampliaria as ofertas via itinerário da formação técnica e profissional. Como por exemplo, ao apontar o reduzido número de escolas que ofertam educação profissional:

Espera-se que a introdução do quinto itinerário formativo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, contribua para a modificação desse cenário, de modo que o número de estabelecimentos que ofertem educação profissional e, conseqüentemente, oportunidades de formação profissional, se amplie nos estados (INEP, 2020, p. 195).

O segundo capítulo desta parte, intitulado "Os cursos técnicos articulados como estratégia de universalização do ensino médio e ampliação da qualidade", inicia problematizando as desigualdades sociais e educacionais no país, ressaltando como o Brasil ainda não conseguiu universalizar a educação básica, principalmente o ensino médio. Desta forma, é apresentado um panorama da EPT articulada ao ensino médio, considerando-a como uma alternativa exitosa à universalização do ensino médio.

A partir de dados do INEP, é destacado como a EPT de nível médio teve um crescimento significativo nos últimos anos, com destaque para a rede federal. No entanto, mesmo com o grande crescimento das matrículas nesta modalidade, o Brasil ainda apresenta números muito baixos quando comparado com países membros da OCDE.

São apresentados dados sobre o ensino médio em geral no Brasil, ressaltando como a conclusão deste nível de ensino é desigualmente distribuída: por exemplo, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil e entre a população negra estão os maiores percentuais de pessoas de 15 a 17 anos que não frequentam o ensino médio.

O texto aponta uma série de fatores que contribuem para a elevada taxa de abandono. Entretanto, é destacado que um dos principais fatores do abandono está relacionado à necessidade de trabalhar. Assim, a preparação para o trabalho neste nível de ensino poderia ser um caminho para contornar o problema.

Em outras palavras, fomentar, entre jovens e adultos, a compreensão de que a conclusão da educação básica é um dos meios mais efetivos para ampliar as chances de inserção laboral pode ser estratégia tanto para reduzir o abandono quanto para possibilitar que as necessidades concretas de trabalhar sejam atendidas com mais qualidade. Isso nos leva a ressaltar a relevância do curso técnico integrado ao ensino médio como estratégia prioritária. O modelo de oferta de ensino médio, hegemonicamente propedêutico, que adia a transição escola-trabalho para após a conclusão da educação superior, tem demonstrado a sua ineficiência, seja no que se refere aos indicadores de abandono e evasão ou aos de proficiência e aprendizagem, seja no que tange à missão de tornar a educação básica mais inclusiva, sobretudo entre os estudantes de escolas públicas. Tornar o trabalho, o exercício de uma profissão e as necessidades de reprodução social intrínsecos ao processo formativo na etapa de ensino médio pode ser uma alternativa consistente para enfrentar os desafios apontados (INEP, 2020, p. 235).

Assim, após o desenvolvimento do raciocínio acima, de que preparação para o trabalho seria uma forma de diminuir a taxa de abandono do ensino médio, é iniciado um tópico chamado “Em defesa dos cursos técnicos integrados ao ensino médio”. O primeiro argumento deste tópico é que a reforma dada pela Lei n. 13.415/2017 apontava a necessidade de diversificação do ensino médio, uma vez que este apresentaria um caráter marcadamente monolítico. No entanto, afirmam os autores, o ensino médio já contava com uma expressiva diversificação de ofertas e com um expressivo

movimento de ampliação das matrículas. Esta diversificação de ofertas e ampliação das matrículas estariam localizadas justamente na EPT de nível médio, que apresenta ofertas em cursos técnicos distribuídos por 13 eixos tecnológicos, além do normal/magistério. A questão é que o acesso a estes cursos seria restrito e pouco disseminado. Seria necessário, portanto, aumentar as oportunidades de acesso.

A seguir, são apresentadas uma série de comparações, baseadas em dados estatísticos de fontes variadas, entre o ensino médio propedêutico e o articulado à EPT. A primeira comparação diz respeito à taxa de abandono, e aponta para como esta taxa é menor nos cursos técnicos integrados (4% no integrado, contra 9% no propedêutico e 12,5% no normal/magistério). Outro ponto de comparação diz respeito à seguinte questão: Será verdade o discurso do senso comum de que a aprendizagem nos cursos técnicos seria inferior à aprendizagem dos cursos propedêuticos? A resposta a esta pergunta se dá a partir da comparação dos resultados do ENEM, que demonstra que os estudantes dos cursos técnicos integrados apresentam resultados superiores em relação aos estudantes dos cursos propedêuticos. É destacado o desempenho dos estudantes da rede federal, que apresentam resultados mais relevantes que os estudantes da rede privada. Dessa forma, ressalta-se que não teria sentido o argumento de que o ensino técnico promove uma formação desprovida de reflexividade, pois teria um viés “tecnicista”.

Sobre a questão do melhor desempenho dos estudantes da EPT estar ligado a fatores extrínsecos à escola, os autores constroem a hipótese que o melhor rendimento estaria associado a forma como o trabalho pedagógico se organiza na EPT, que “exige conhecimento e habilidades específicas, da dimensão do saber-fazer, e cenários de prática como dimensão imprescindível” (INEP, 2020, p. 242). Assim, a inserção e a contextualização dos conteúdos em situações práticas, a partir da organização em torno das competências, potencializaria o aprendizado dos conhecimentos gerais. A seguir, como forma de reforçar este argumento, é citado

o artigo 6º da Resolução CEB/CNE n. 6/2012, que traz os princípios da EPT de nível médio (o trabalho como princípio educativo, a integração e a indissociabilidade da formação profissional com a formação geral, a interdisciplinaridade)<sup>4</sup>. Assim, novamente, a noção de competências apresenta suas “virtudes” como princípio organizador da EPT.

A partir destes argumentos que apontam a superioridade da EPT frente ao ensino médio propedêutico, é desenvolvido o último tópico do texto que vai contextualizar as contribuições da Lei n. 13.415/2017 para a elevação da qualidade da educação de nível médio. Estas contribuições ocorrem principalmente porque

O novo ensino médio, como ficou conhecido, pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo seu protagonismo, na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos, podendo, ainda, optar pela formação técnica e profissional. A reforma inclui espaço curricular para o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, que será o momento desencadeador para refletir sobre o que se deseja e conhecer as possibilidades no âmbito de um currículo flexível (INEP, 2020, p. 244).

Desta forma, o material do INEP apresenta a reforma com impactos positivos sobre o ensino médio, principalmente pela flexibilização que agora está presente e pela presença do itinerário da formação técnica e profissional, construído com base nas competências. Ressalta-se o “protagonismo juvenil” como caminho para tornar a escola mais interessante e atrativa, melhorando assim os resultados que dela se espera.

Um ponto importante a destacar sobre as contribuições da reforma do ensino médio é

que a argumentação desenvolvida confunde a oferta do itinerário técnico profissional com a oferta de cursos técnicos de nível médio e suas formas de articulação (concomitante, subsequente e integrado). O curso técnico de nível médio é uma das possibilidades de organização do itinerário técnico, e não a única. A Resolução CNE/CEB n.3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, em seu artigo 15, define que “Na organização do itinerário de formação técnica e profissional podem ser ofertados tanto a habilitação profissional técnica quanto a qualificação profissional, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas” (BRASIL, 2018). Esta organização permite que uma série de cursos de qualificação profissional, estruturado em etapas com terminalidade, componham o itinerário formativo técnico. Não se pode projetar que todo itinerário técnico e profissional se organizará em cursos técnicos de nível médio.

A ênfase que a reforma dá ao protagonismo juvenil e ao projeto de vida do estudante associada à possibilidade de organização curricular proposta pelos itinerários formativos, permite que os estudantes circulem por mais de um itinerário formativo, inclusive o da formação técnica e profissional, podendo obter certificações intermediárias. Este aspecto aparece também no art. 26, parágrafo 6º, inciso II, da Lei n. 13.415/2017, que afirma que a oferta do itinerário da formação técnica considerará “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (BRASIL, 2017).

Como alertam Piolli e Sala (2020, p.79):

Temos que ter claro que o itinerário técnico e profissional não se confunde com o oferecimento de cursos técnicos, ou de habilitação profissional técnica de nível médio, mas que poderá ser

4 O material é publicado antes da Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021, que define

novas diretrizes curriculares para a educação profissional e tecnológica.

oferecido por diferentes arranjos e saídas intermediárias que significarão um aligeiramento da formação profissional de parte dos nossos jovens. Desse modo, os estudantes poderão cumprir o itinerário de formação técnica e profissional fazendo vários pequenos cursos de qualificação profissional que não busquem promover “o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços”, como os cursos técnicos, mas que objetivem apenas “propiciar o desenvolvimento de competências básicas ao exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho” em cursos curtos de qualificação profissional.

Este aspecto da flexibilidade presente na organização do ensino médio, e mais especificamente no itinerário da formação técnica, está mais associado à precarização e ao aligeiramento da formação do que a uma alternativa inclusiva para milhares de estudantes, principalmente os de escola pública.

Outro aspecto a ser ressaltado na suposta superioridade dos cursos associados a alguma formação técnica frente aos cursos propedêuticos é a forma como é construída uma relação entre a forma de organização do trabalho pedagógico na EPT de nível médio – com base nas competências – e os melhores resultados obtidos por estes cursos. Atribuir o sucesso da EPT unicamente à forma de organização do trabalho pedagógico encobre aspectos essenciais da organização dos cursos técnicos integrados e das instituições que ofertam tais cursos. Questões como infraestrutura dos estabelecimentos, regime de contratação de professores, investimento por aluno e a própria concepção de ensino médio integrado, são dimensões importantes de análise que não estão presentes na argumentação desenvolvida.

Finalmente, a terceira dimensão da obra – Experiências consolidadas – dedica-se à apresentação de modelos de avaliação

desenvolvidos, todos com base na noção de competências. São relatadas as experiências de avaliação desenvolvidas na educação profissional técnica de nível médio da rede estadual do Ceará (capítulo 1), no SENAI (capítulo 2), no SENAC (capítulo 3) e no Centro Paula Souza (capítulo 4). Em linhas gerais, as experiências apresentadas destacam, mais uma vez, a importância da constituição de um programa de avaliação em larga escala, que possa gerar indicadores, que expressem a qualidade e orientem as ofertas da EPT.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tônica do material é a defesa do estabelecimento de um programa de avaliação em larga escala para a educação profissional e tecnológica. Um argumento que transpassa todos os textos é de que só será possível avaliar a EPT se forem criados padrões e diretrizes, que orientem tanto a avaliação quanto a oferta de cursos. Estes “padrões e diretrizes” aparecem como essenciais para a garantia de todas as “virtudes” da EPT e, portanto, há a necessidade premente de criá-los. E pelas peculiaridades da educação profissional, que apresenta uma relação orgânica com o trabalho, as competências devem ser a base para a organização do processo de ensino e de avaliação. Pois como, como coloca um dos textos, a perspectiva epistemológica da EPT deve reconhecer que “fazer é saber”.

O que se destaca na análise empreendida é a concepção de que a Lei n. 13.415/2017 aparece como uma oportunidade para o fortalecimento da EPT brasileira. Diferente de uma leitura crítica da reforma, esta aparece na obra analisada com a potencialidade de democratizar a EPT, ampliando seu acesso e, consequentemente, democratizando suas “virtudes” (desenvolvimento econômico, melhor rendimento do trabalhador, mais eficiência e eficácia da educação, entre outros). Dessa forma, o principal acerto da reforma seria o estabelecimento do itinerário da formação técnica e profissional, que possibilitaria ao estudante

associar a formação básica a uma formação técnica.

No entanto, a possibilidade de articulação entre formação básica e técnica não é central na nova organização do ensino médio que resulta da reforma. Pelo contrário, o que se desprende da análise crítica é justamente a fragmentação da formação, com uma preparação aligeirada e rasa para o trabalho e a diminuição do tempo destinado aos conhecimentos gerais; fatores que são desconsiderados. Pressupõe-se que qualquer formação para o trabalho inserida no ensino médio teria a virtuosidade de conferir, pela via das competências, maior sentido e significado à formação das e dos jovens. Estaria, desta forma, desenhado um caminho para sair da "crise" do ensino médio.

Na contramão de uma formação integral na educação profissional, que combine uma sólida formação básica e o domínio dos princípios científicos que sustentam os processos e técnicas da produção material, a concepção de educação subjacente às discussões sobre a EPT no material do INEP aponta para uma formação fragmentada e aligeirada, possibilitada pelos arranjos cada vez mais flexíveis na estruturação do quinto itinerário. Neste cenário, a formação técnica e profissional integra-se a um mercado de trabalho também cada vez mais flexível e precarizado, que necessita de uma força de trabalho disponível e pronta a adaptar-se às mais variadas situações (longas jornadas, desregulamentação e ausência da proteção social, trabalho intermitente, processos de informalização, eliminação de direitos trabalhistas, transferência de riscos e custos do trabalho para trabalhadores e trabalhadoras pela via do empreendedorismo e do autogerenciamento, desprofissionalização). De forma complementar, a defesa da constituição de uma avaliação em larga escala, baseada em competências, desconsidera a crítica aos processos de ranqueamento, responsabilização e reducionismo que vêm embutidos neste movimento, extrapolando para a educação técnica e profissional a mesma lógica pragmática e prescritiva presente na BNCC.

## REFERÊNCIAS

1. AGUIAR, Maria Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. In: AGUIAR, Maria Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. p. 8-22.
2. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/lei/s/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei/s/19394.htm)> Acesso em 10 fev 2021.
3. Exposição de Motivos da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/m/edpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em 10 fev. 2021.
4. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9,634, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.949, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/)

- Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm#art4. Acesso em: 18 fev. 2021.
5. CNE/CEB. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.** Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em 18 fev. 2021.
  6. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p.11-37, jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2019.
  7. FERRETTI, Celso; KRAWCZYK, Nora. Flexibilizar pra quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>. Acesso em 20 jan. 2020.
  8. FERRETTI, Celso J.; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, n. 138, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 maio 2019.
  9. FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial na educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.
  10. HARVEY, David. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1998.
  11. LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Maria Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas.** Recife: Anpae, 2018. p. 23-27.
  12. MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1.530-1.555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em 15 fev. 2020.
  13. MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SILVA, Susiane de Santana M. O. da; SANTOS, Robson dos (org.). **Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção.** Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://bitly.com/cYUaf>. Acesso em: 10 de jan. 2021.
  14. OLIVEIRA, Inês Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Com que bases se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (Org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular.** Campo Grande: Oeste, 2019. p. 25-34.
  15. PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, São Paulo, v. 1, n. 127, p. 69-86, out./nov./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180047/166658>. Acesso em: 15 fev. 2021.
  16. SALA, Mauro. Para onde aponta a base nacional comum curricular para o ensino médio? **Esquerda Diário.** Campinas, n.p. 28 fev. 2018. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Para-onde-aponta-a-Base-Nacional-Comum-Curricular-para-o-Ensino-Medio>. Acesso em 20 fev. 2021.
  17. SILVA, Monica Ribeiro. O uso da noção de competências nos textos de políticas

- curriculares no Brasil: das diretrizes da década de 1990 à Base Nacional Comum Curricular de 2017. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Orgs.). **Políticas Educacionais: debates e desafios**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2017, p.39-59.
18. \_\_\_\_\_. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p.1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2019.
19. SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, p.19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em 24 jul. 2019.