

Lei 13.415, BNCC do Ensino Médio e o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: desafios na implementação

Law 13415, BNCC for High Scholl and the Sul-Rio-Grandense Federal Institute: implementation challenges

Paula Almeida¹

Silvana Letícia Pires Iahnke²

Resumo: Considerando as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L9394/96), geradas pela lei 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, este artigo tece reflexões a respeito destas mudanças frente à proposta pedagógica do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) e suas conseqüentes modificações curriculares. Para tanto, adotou-se um estudo qualitativo, aliado a uma análise documental, utilizando como suporte a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores. O intuito foi examinar os possíveis desafios que essas alterações oferecem na proposta curricular presente no Projeto Pedagógico Institucional do IFSul, traçando assim um paralelo entre o novo ensino médio apresentado na BNCC e as diretrizes que compõem a construção curricular dessa instituição. Concluiu-se que ambos documentos almejam projetos distintos de sociedade, considerando que a BNCC apresenta uma proposta pedagógica que não converge com o PPI do IFSul.

Palavras-chave: BNCC do Ensino Médio. LDB. Proposta Pedagógica. IFSul.

Abstract: Considering the amendments of Brazil's National Educational Guidelines and Framework Law (Brazilian acronym, LDB - L9394/96) made by law 13415/2017 and the National Common Curriculum Base (Brazilian acronym, BNCC) for high school, this article reflects on these changes on the pedagogical proposal of the Sul-Rio-Grandense Federal Institute (Brazilian acronym, IFSul) and its consequent curriculum modifications. To do that, a qualitative study was adopted, combined with a documentary analysis and backed by the policy cycle approach by Stephen Ball et al. The aim of this paper was to examine the challenges that these changes may pose in the curriculum proposal of IFSul's Institutional Pedagogical Project (Brazilian acronym, PPI), thus drawing a parallel between the new high school presented in the BNCC and the guidelines that make up the curriculum construction of this institution. It was concluded that both documents aim at different projects for society, as the BNCC pedagogical proposal and IFSul's PPI do not converge.

Keywords: BNCC for High school. LDB. Pedagogical proposal. IFSul.

¹ Licenciada em História (FURG), mestra em Antropologia (UFPel) e especialista em Educação (IFSul).

² Professora do CINAT-Matemática/CPGEDU -IFSUL - Campus Pelotas. Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida eSaúde; Mestre em Modelagem Computacional; Especialista em Educação: Ênfase no Ensino de Ciências e Matemática; Licenciada em Matemática.

Introdução

No ano de 2017 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L9394/96) sofreu alterações significativas, impactando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. No que diz respeito ao ensino médio. Essa etapa da educação básica foi transformada a partir da lei 13.415/2017, a qual deu origem ao Art. 35-A, cujo conteúdo institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como diretriz para a sua composição curricular e o Art. 36, que traz os itinerários formativos.

Tais mudanças passaram a exigir não somente uma transformação curricular, mas também uma modificação estrutural no corpo docente e nas instalações das escolas (BRANCO, et al, 2018). Sendo assim, surge a necessidade de se pensar a respeito dos impactos que essas mudanças demandam, especialmente no caso dos institutos federais de educação.

Nesse contexto, observa-se que o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) possui como cerne de sua propostaⁱ a formação cidadã, oferecendo aos estudantes não apenas a formação profissional para o mercado de trabalho, mas também priorizando o desenvolvimento humano dos seus discentes, compondo o currículo obrigatório do ensino integrado com disciplinas como: Sociologia, Filosofia, História, Geografia e Artes. Na modalidade de ensino concomitante e subsequenteⁱⁱ, existe a busca por desenvolver uma formação que proporcione uma concepção mais ampla do processo de produção, rejeitando a ideia de um ensino fragmentado.

Contudo, ao se adequar às novas exigências da BNCC, os conteúdos de formação humana e cidadã terão seu espaço colocado à prova, pois as disciplinas obrigatórias reduziram-se ao português e à matemática. A questão que persiste diante dessas mudanças é como essa lógica de itinerários formativos da BNCC irá adaptar-se aos institutos federais e suas especificidades. Esse aspecto precisa ser abordado porque não há garantias de que as particularidades normativas dos IFs sejam consideradas nesse processo. Uma pesquisa realizada pelo jornal Estadãoⁱⁱⁱ, em parceria com o Movimento Todos pela Educação, com base no Censo Escolar de 2016, a fim de identificar as dificuldades das escolas para a implementação da BNCC do ensino médio, atestou que boa parte das escolas brasileiras não possui estrutura para oferecer

todos os itinerários formativos, sendo necessário destinar maiores investimentos na área para que possa ocorrer a plena adequação a essa nova configuração do ensino médio.

No entanto, é sabido que a realidade não mudou muito de lá para cá, tendo em vista que o orçamento destinado à educação vem sofrendo sucessivos cortes ao longo dos últimos anos. Além disso, ainda estão sujeitos à Emenda Constitucional 95, a qual surgiu por meio da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, instaurada em 2016. Dessa maneira, são essas as questões sobre as quais este artigo pretende se debruçar, procurando compreender em quais pontos a nova legislação educacional permite diálogos com a proposta curricular do IFSul, buscando caminhos não somente para entender este processo de transição, mas sobretudo para pensar em vias possíveis de modo a reduzir os impactos dessa nova realidade.

Os procedimentos metodológicos adotados para realizar a presente pesquisa consistiram em uma abordagem qualitativa (GODOY, 1995; MINAYO, 2001; DAL FARRA & LOPES, 2013), acompanhada de uma análise documental (CECHINEL et.al., 2016; FÁVERO, CENTENARO, 2019) e do método do ciclo de políticas do Stephen Ball e colaboradores (MAINARDES, 2006; BALL (Org.), MAINARDES (Org.), 2011). Esse último serviu como suporte para o desenvolvimento da análise da BNCC.

Portanto, ao longo deste trabalho, a proposta pedagógica do IFSul e o novo ensino médio serão discutidos, contextualizando a criação dos IFs, dando ênfase ao IFSul, suas singularidades normativas e pedagógicas, problematizando-as com a BNCC e trazendo a proposta pedagógica da base, as suas orientações para que a reforma seja implementada e a sua proposição curricular, comparando-as com a ideia de currículo apresentada no Projeto Pedagógico Institucional do IFSul.

Proposta Pedagógica do IFSul e o Novo Ensino Médio

Antes de iniciar as análises do projeto pedagógico institucional do IFSul e a BNCC do Ensino do Médio, faz-se pertinente realizar uma breve contextualização histórica acerca dos institutos federais, pois a conformação dessas instituições até 2007/2008 não correspondia ao que se conhece hoje. Os antecedentes da formação profissional e técnica baseiam-se em uma lógica de subalternidade, trajetória relatada na obra de Fonseca (1961), onde ele narra as origens da história do ensino profissional no Brasil, expondo que o aprendizado

dedicado ao trabalho pesado, braçal, destinava-se aos indígenas e aos africanos escravizados. Fonseca (1961, p.18) enfatiza esse aspecto, indicando o fato de

[...] terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício [que] marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais. Outros fatores iriam influir para a cristalização dessa mentalidade. O primeiro, de extraordinária importância, foi a entrega dos trabalhos pesados e das profissões manuais aos escravos.

Dessa maneira, o ensino profissional era compreendido como um caminho para a população pobre alcançar melhores condições dentro do que lhes cabia. Desse modo, a situação que se criou foi que, além das elites, as massas também passaram a perceber o ensino profissional como algo negativo, estigmatizando a formação técnica profissional (GARCIA, 2000). No entanto, apesar de ainda não reconhecer devidamente, o governo percebeu a indispensabilidade de mais mão de obra especializada e a necessidade de ampliar o ensino profissional.

No começo da República, em 1889, logo após a abolição da escravatura, “o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes” (BRASIL, 2020)^{iv}, fato que impulsionou “o então Presidente da República, Nilo Peçanha, a assinar o Decreto nº 7.566 (BRASIL, 1909), que criou e sistematizou nas capitais dos Estados da República, as Escolas de Aprendizes Artífices” (COSTA, COUTINHO, 2018, p.1634), a fim de formar trabalhadores para a incipiente industrialização que despontava.

Outro aspecto que contribuiu para que o governo investisse no ensino técnico profissional foi a eclosão da primeira guerra mundial e a consequente falta de insumos, os quais anteriormente eram importados. Por conta disso, houve o aumento do número de indústrias, exigindo mais profissionais qualificados (GARCIA, 2000, p.6). Esse contexto estimulou o poder público a se esforçar para aperfeiçoar as escolas de artes e ofícios, na intenção de atender as necessidades do país na produção de matéria-prima, normatizando-as e expandindo-as. Sendo assim, ao longo do tempo, essas instituições profissionalizantes passaram por diversas transformações, mas mantendo o estigma de formação destinada aos “desvalidos da sorte” (FONSECA, 1961; GARCIA, 2000).

A partir dessa mesma concepção, o ensino profissional e técnico foi construído em Pelotas, ocorrendo a fundação da escola de Artes e Ofícios dia 07 de julho de 1917 na Biblioteca Pública Pelotense^v. A origem da escola é descrita no site do IFSul e no seu Projeto Pedagógico Institucional, cuja história se faz relevante reproduzir aqui.

O começo desse percurso se deu por meio de uma instituição que “se caracterizava por uma sociedade civil, cujo objetivo era oferecer educação profissional para meninos pobres”^{vi}. A verba para a construção do prédio foi arrecadada através de doações da comunidade e o terreno concedido pela Intendência Municipal.

As aulas tiveram início em 1930, quando o município assumiu a Escola de Artes e Ofícios e instituiu a Escola Technico Profissional que, posteriormente, passou a denominar-se Instituto Profissional Técnico, cujos cursos compreendiam grupos de ofícios divididos em seções: Madeira, Metal, Artes Construtivas e Decorativas, Trabalho de couro e Eletro-Chímica. João Py Crespo, intendente Municipal que viabilizou o funcionamento da Escola, doou seus vencimentos para esse fim, exemplo que foi seguido pelo primeiro diretor, Sylvio Barbedo e pelo primeiro grupo de professores. O Instituto Profissional Técnico funcionou por uma década, sendo extinto em 25 de maio de 1940, e seu prédio demolido para a construção da Escola Técnica de Pelotas. Em 1942, através do Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro, subscrito pelo presidente Getúlio Vargas e pelo ministro da Educação Gustavo Capanena, foi criada a Escola Técnica de Pelotas - ETP -, a primeira e única Instituição do gênero no estado do Rio Grande do Sul. O engenheiro pelotense Luiz Simões Lopes foi o responsável pela vinda da Escola para o município, através de sua intercessão pessoal junto ao Ministério da Educação e ao Presidente da República^{vii}.

A partir de então, a Escola Técnica Profissional foi inaugurada no dia 11 de outubro de 1943, contando com a presença do presidente Getúlio Vargas, tendo iniciado suas atividades letivas em 1945. Os cursos eram de curta duração, organizados por ciclos; os primeiros foram: “Forja, Serralheria, Fundição, Mecânica de Automóveis, Máquinas e Instalações Elétricas, Aparelhos Elétricos, Telecomunicações, Carpintaria, Artes do Couro, Marcenaria, Alfaiataria, Tipografia e Encadernação”^{viii}.

No ano de 1953, o segundo ciclo foi estabelecido, originando o primeiro curso técnico: “Construção de máquinas e motores”. Em 1959, a escola obteve caráter de autarquia Federal e, em 1965, passou a ser chamada de Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel). Com isso, a instituição se sobressai por ser

responsável pela formação especializada na educação profissional de nível médio, preparando um contingente significativo de estudantes nas “habilitações de Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Eletromecânica, Telecomunicações, Química e Desenho Industrial”^{ix}.

Sua primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) surgiu em 1996 no município de Sapucaia do Sul. Pouco tempo depois, no ano de 1998, a escola introduziu o ensino superior, ao receber “autorização ministerial, após parecer favorável do Conselho Nacional de Educação, para implantação de Programa Especial de Formação Pedagógica, destinado à habilitação de professores da educação profissional”^x. O ano de 1999 foi um período de transformação da ETEFPel em CEFET/RS, permitindo a fundação dos primeiros cursos de graduação e pós-graduação da instituição.

Neste período, a escola inaugurou espaços para projetos de pesquisa e “convênios com foco nos avanços tecnológicos”. Novas unidades de ensino foram fundadas nos municípios de Charqueadas e Passo Fundo, em 2006 e 2007 respectivamente. No dia 29 de dezembro de 2008, foi criado o “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, com sede e foro na cidade de Pelotas, estado do Rio Grande do Sul, nos termos da Lei nº 11.892, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação”.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense é formado por 14 campus: campus Pelotas - Visconde da Graça (1923), campus Pelotas (1943), campus Sapucaia do Sul (1996), campus Charqueadas (2006), campus Passo Fundo (2007), campus Camaquã (2010), campus Venâncio Aires (2010), campus Bagé (2010), campus Santana do Livramento (2010), campus Sapiranga (2013), campus avançado Jaguarão (2014), campus Gravataí (2014), campus Lajeado (2014) e campus avançado Novo Hamburgo (2014)^{xi}.

É oportuno observar que a concepção, a qual guiou a construção de outras escolas profissionalizantes, se repete, pois, a justificativa para a criação da então escola de Artes e Ofícios é a mesma: acolher meninos pobres. Dando um salto na história dos IFs, quando a lei 11.892 de 29/12/2008 surge, ela regulamenta transformações que modificam o caráter original dessas instituições, dado que há mudança de conceitos. Os IFs agora se propõem a:

Art.6º. Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com

vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, p..4).

Um dos pontos que chama atenção nesse artigo que dispõe das finalidades dos IFs é o quinto item, colocando como uma das finalidades “constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências em geral e de ciências aplicadas”, com a ideia de estimular o espírito crítico de seus discentes. Ao comparar com as finalidades anteriores a essas mudanças, é possível avaliar que ocorreu um avanço. A verticalização do ensino também representou um ganho social, visto que o estudante pode atingir desde o nível básico ao superior, dentro de uma mesma área de conhecimento, compondo um trajeto formativo.

O documento base da Educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio, publicado pelo MEC em 2007, no começo das reformas nos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), descreve a reelaboração do significado de trabalho para a então nova concepção de ensino. O trabalho é concebido não somente a partir da perspectiva econômica, mas também como um **princípio educativo**, cujo sentido da “integração entre trabalho, ciência e cultura, retira da profissionalização o significado de simples formação para o mercado de trabalho” (BRASIL, 2007, p.45, grifo nosso).

O projeto político institucional do IFSul reflete esse entendimento, assumindo o desafio “de se comprometer com o processo educativo, com o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões, para que ele tenha capacidade de viabilizar caminhos coletivos que revertam a imensa exclusão social produzida pelas mudanças nos processos produtivos” (PPI, 2006, p.18). O ensino médio integrado representa um dos esforços para colocar essas propostas emancipatórias em prática.

Essa promessa emancipatória também é manifestada na BNCC do ensino médio, dispondo-se a reformar os currículos para formar “jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis” (BNCC, 2018, p.463). Porém, a materialização desse compromisso é corporificada a partir da proposição de um currículo fragmentado, destoando do projeto de ensino integrado do IFSul. A BNCC parte de um discurso que se declara implicado com a liberdade da juventude brasileira, expondo essa premissa como um dos principais argumentos para oferecer aos estudantes secundaristas um currículo organizado por itinerários formativos acadêmicos, com apenas duas disciplinas obrigatórias.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BNCC, 2018, p. 463)

O texto da base ostenta um discurso atraente, dispondo-se a oferecer novos horizontes para melhorar a vida do estudante na última etapa do ensino básico. Essa é a argumentação mais explorada pelos formuladores do marketing

da BNCC, colocando-a como o oposto ao que está vigente no ensino médio até o momento. À vista disso, é possível iniciar a análise documental destas políticas educacionais (CECHINEL et al., 2016; FÁVERO, CENTENARO, 2019) anunciada no começo desse trabalho.

Para tanto, será preciso buscar apoio na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (MAINARDES, 2018; BALL, MAINARDES, 2011; MAINARDES, MARCONDES, 2009), considerando a complexidade que aplicar tal abordagem envolve, faz-se necessário antecipar que o uso desse aporte teórico metodológico será complementar à análise proposta, pois, justificando nas palavras do próprio Ball (2009, p.313): “se você quiser desenvolver uma análise mais coerente e articulada do mundo, é preciso de fato, de diferentes tipos de teoria.”

O principal objetivo desse estudo é pensar as alterações definidas pela BNCC do ensino médio, frente à proposta pedagógica oferecida pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense e suas possíveis e consequentes modificações curriculares. Assim, é conveniente introduzir a análise com o exame da proposta pedagógica do IF Sul, começando pelo seu **contexto de reconstrução**, item que expõe logo nas primeiras páginas, os compromissos que a instituição assume com a sua comunidade:

Formar um cidadão crítico, responsável, ciente de seus direitos e deveres e de seu papel histórico na sociedade; - colaborar na construção de uma sociedade justa e democrática, com uma distribuição equilibrada dos bens materiais e culturais; - compartilhar o conhecimento construído historicamente pelos homens, criando-o e recriando-o de modo a adequá-lo às novas realidades sociais e; - utilizar o trabalho como princípio educativo, isto é, fazer com que as atividades que permitem ao ser humano manter-se e desenvolver-se como indivíduo e como membro de uma coletividade sejam as norteadoras de sua formação educacional (PPI, 2006, p.16).

Para tanto, há uma declarada ruptura com o modelo de ensino guiado por uma formação técnica, baseada na concepção taylorista-fordista, consistindo em uma drástica “separação entre concepção e execução do trabalho, com a fragmentação e a simplificação de tarefas e o planejamento meticuloso dos tempos e das etapas de produção, requerendo pouca formação e treinamento dos trabalhadores” (PPI, 2006, p.16,17). Este trecho evidencia a intenção de descontinuar a pedagogia tecnicista, inerente às instituições voltadas para o ensino de formação técnica profissional.

O subitem *função social* reitera esse empenho, afirmando que o IFSul tem como “função social promover educação humano-científico-tecnológica para formar cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade, preparando-os para a inserção no mundo do trabalho”^{xii}. A noção de trabalho aqui é integral, um trabalho em que o sujeito não somente se reconheça no processo, mas que o compreenda em suas etapas e dimensões.

O trecho referente à construção curricular reitera essa junção, entendendo “o trabalho como princípio educativo para articular o plano social, econômico, cultural, humano e conceber o sujeito como ser histórico-social, capaz de transformar a realidade em que vive”^{xiii}. Assume, portanto, o dever de elaborar um currículo que alcance a formação geral e a formação profissional. A noção de competências está presente no PPI do IFSul, sendo descrita da seguinte forma:

Torna-se necessário colocar a noção de competência sobre apreciação de distintas concepções pedagógicas, para então reconstruir seu significado coerentemente com a realidade do Instituto Federal Sul-rio-grandense, no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação desta realidade e não no sentido de adaptação a ela. Compreendemos que o desenvolvimento das competências não é algo a ser concluído ao final do processo de escolarização, mas é um processo de construção que se prolonga para além dela. É tarefa da escola desenvolver habilidades pela socialização dos múltiplos saberes e conhecimentos com os quais o estudante interage. O domínio dos conhecimentos e sua articulação com a realidade, na perspectiva da emancipação, é a competência que o estudante precisa ter desenvolvido no final da sua escolarização. E a tarefa de incentivar esse desenvolvimento cabe, principalmente, ao professor, como protagonista principal da ação educativa em sala de aula (PPI, 2006, p. 23).

Embora em ambos documentos haja a concepção de competências e habilidades, é necessário destacar que a BNCC define as **competências gerais da educação básica**, predeterminando as providências pedagógicas. O PPI do IFSul oferece as noções de competências, entendendo que “não há conceito, nem definição universal para a competência, já que abrange qualificações humanas amplas”, primando por um currículo que entreveja “uma relação pedagógica dialógica, com **sólida base científica**, com formação crítica e cidadã” (PPI, 2006, p.23, **grifo nosso**).

Nesse sentido, ao passo que a base defende “um discurso de adaptação e de utilidade momentânea dos conteúdos educacionais, visando a adaptação dos sujeitos às demandas da sociedade e **não a uma formação densa e profunda**”

(SOUZA, 2018, p. 31,32, **grifo nosso**). O projeto pedagógico do IFSul procura destoar do significado estrito da pedagogia das competências, tanto na sua normativa, quanto na sua prática curricular.

É preciso sublinhar que esse tipo de abordagem se apresenta como característica da educação brasileira, prometendo soluções diante das constantes mudanças pelas quais a sociedade passa, porém “omite um esvaziamento da concepção de formação e conduz a um utilitarismo que revela interesses difusos na desqualificação e na mercantilização da educação” (SOUZA, 2018, p.25). Dessa forma, pode-se inferir que a manutenção dessa perspectiva pedagógica ou de elementos dela em políticas educacionais, deve-se a um discurso hegemônico que não permite uma fratura definitiva com os principais aspectos que compõem a história da educação brasileira, e a pedagogia das competências se faz presente nas políticas educacionais, pelo menos desde a década de 1990 (SOUZA, 2018).

A avaliação proposta no PPI afirma ser necessário um “processo contínuo, formativo e personalizado, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes, estimulando-os a continuar a aprender” (PPI, 2006, p.24). Nesse quesito, há o empenho em oportunizar uma prática de ensino-aprendizagem em que se deve exigir um grau de autonomia por parte do discente. Está implícito, também, no item avaliação, a disposição para estimular, nos estudantes, uma visão mais solidária e coletiva.

As políticas de ensino, em consonância com os objetivos do PPI do IFSul, afirmam reunir tanto na educação inicial e continuada dos trabalhadores, quanto na educação profissional técnica de nível médio, as condições necessárias para oferecer uma “escola unitária”, que permite a “unificação dos saberes propedêuticos e profissionalizantes, visando à formação de profissionais humana e tecnologicamente preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação” (PPI, 2006, p. 26).

A partir dos dados destacados do projeto pedagógico institucional do IFSul, inclui-se a BNCC do ensino médio, pensando-a com a ajuda do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores. É relevante salientar que os estudos dos autores desse método possuem poucos trabalhos traduzidos para o português. Portanto, para compreendê-los serão utilizados os textos do professor Mainardes (2018, p.3,4), além do livro organizado por Ball e Mainardes (2011), pois o método em questão mostra-se bastante pertinente para ajudar a melhor interpretar a BNCC do ensino médio e seus impactos na instituição em questão. Mainardes exemplifica o método da seguinte maneira:

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE; BALL; GOLD, 1992); (MAINARDES, 2018, p.3).

Dentro desse ciclo, houve a inserção de mais “dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política” (MAINARDES, 2018, p.4). No primeiro contexto^{xiv}, tem-se o de influência, “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51). Nesse estágio inicial há uma disputa de ascendências entre os grupos de interesse, na intenção de intervir nos significados de educar e ser educado^{xv}. O segundo é o contexto da produção de texto, o qual possui uma íntima associação com o de influência, porque à medida que esse último está “relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas”, a produção de textos políticos costuma estar vinculada “com a linguagem do interesse público mais geral”^{xvi}.

No contexto da prática, as políticas estão subjugadas a traduções e reformulações, produzindo implicações que podem gerar importantes modificações na política original (MAINARDES, 2006, p.53). O contexto de resultados/efeitos é justamente a ideia de que as políticas têm efeitos e não resultados, tendo em vista que, nessa perspectiva, as políticas devem ser condicionadas às consequências e interações com as desigualdades presentes^{xvii}. A etapa final do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política, cujo intento é propor, a partir do que foi mapeado, “um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”^{xviii}.

Dessa forma, após esta breve conceituação a respeito do ciclo de políticas, a BNCC pode ser avaliada assentada em algumas questões disponibilizadas por Mainardes (2006), dado que tais proposições oferecem caminhos para investigar mais acuradamente as inquietações até aqui manifestadas. Desse modo, para pensar a base no contexto de influência e de produção, respectivamente, são oportunas as seguintes perguntas: “quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?” E “quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?” (MAINARDES, 2006, p.

66,67). É válido acentuar que as respostas para essas perguntas não são estanques, muito menos lineares.

Logo no começo da base, no texto introdutório, seu caráter normativo e obrigatório é anunciado e, na sequência, vem o comunicado da consonância dela com as legislações anteriores, como o PNE e a LDB. Como já discutido anteriormente, a materialidade jurídica da base foi uma referência bastante utilizada para justificar a sua necessidade. Para além disso, explorar esse aspecto do processo de construção da BNCC é uma forma de tecer o que Michetti (2019, p.6) denomina de “narrativa genealógica”, montando uma linha do tempo na intenção de alicerçar uma narrativa histórica, ratificando a validação legal da base e exaltando uma suposta trajetória consolidada, instaurada com a promulgação da carta magna de 1988. Ainda, no parecer de Michetti (2019, p. 6), citando Bourdieu, explicita:

No que se refere a esse aspecto, podemos retomar Bourdieu (2004, p.162), quando ele afirma que as “mais típicas” das “estratégias” de construção da realidade social são as que visam reconstruir retrospectivamente um passado ajustado às necessidades do presente.

Essa análise delimita um dos sustentáculos do estabelecimento da base no quesito discurso a ser disseminado socialmente. Quando se pensa nas influências e tendências da BNCC do ensino médio, não se pode deixar de considerar os *fundamentos pedagógicos da BNCC*, os quais manifestam-se por meio do *foco no desenvolvimento de competências*.

Como destacado previamente, a pedagogia das competências vem se estabilizando concomitantemente com a busca por assentar juízos que colaborem com a manutenção do status quo por meio da educação. A intenção é “manter a hegemonia, tornando-se imprescindível ressignificar o campo educacional, de maneira que os modos empresariais sejam incorporados à escola” (BRANCO, et.al., 2018, p.101). O documento diz:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XX, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação

e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)¹². Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p.13)

A pedagogia das competências, marca das políticas educacionais brasileiras, possui, a princípio, influência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que, por sua vez, coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), bem como da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual encabeça o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). É importante enfatizar que essas organizações resultam do avanço do neoliberalismo após a segunda guerra mundial (DAROS JR., 2013).

Por conseguinte, esse foco pedagógico traz consigo o intuito de tornar os sujeitos adaptáveis e, ao frisar o *saber* e o *saber-fazer*, pode-se comparar com a estratégia utilizada nos Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) apontada por Branco, et al. (2018, p.98), em que existem propensões não declaradas, mas que dão a essas expressões significados,

Direcionados a estratégias contínuas de adaptabilidade às difíceis condições de vida, ao saber mínimo e fragmentado, mas suficiente para desempenhar o trabalho, aprendendo formas pelas quais o existente obscureça cada vez mais a consciência e o domínio dos poderosos se perpetue.

Depreende-se, então, que um dos aspectos do discurso que permeia a base é mercadológico. Uma categoria que aparece bastante no texto da base é o conceito de flexibilidade, sendo definida como princípio fundamental e obrigatório da organização curricular (BNCC, 2018, 468). Aqui reside a sugestão do *protagonismo estudantil* por meio dos itinerários formativos acadêmicos.

Esse recurso discursivo vai ao encontro do que Ball (2011, p.199) chama de “novo gerencialismo na educação, o qual enfatiza os propósitos instrumentais da escolarização e está frequentemente articulado a um vocabulário empresarial, excelência, qualidade e eficiência”.

Fica evidente nessa análise que as ideias-chave do texto da BNCC reproduzem os ideais neoliberais, oferecendo argumentos atrativos no esforço por gerar legitimidade e consensualização (MICHETTI, 2019). A Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerda, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Todos pela Educação, dentre outros, tiveram participação deliberativa no processo de construção da base, diferentemente dos principais agentes envolvidos: estudantes e professores (CÁSSIO e CATELLI Jr. (Orgs.), 2019).

Na sequência, seguindo os caminhos do ciclo de políticas, tem-se o contexto da prática e o contexto dos resultados/efeitos. Nessa etapa, Mainardes (2006, p.67,68) propõe igualmente mais perguntas para estudar documentos educacionais; dessas, três servirão de eixos para guiar a continuação do exame da BNCC do ensino médio. Quais sejam: “Como a política foi recebida? Como está sendo implementada? Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social? ”

A maneira como a base foi e está sendo recebida, desde a sua concepção, até a sua aprovação, demonstrou que existe muito anacronismo e ausência de informações concretas entre estudantes, parte do professorado e população em geral, para que ocorra um entendimento claro do que significa esse documento. Os grupos opositores alocaram-se principalmente no âmbito acadêmico, promovendo eventos, debates e participando dos acontecimentos que envolveram a construção da base; contudo o processo de “concertação e consensualização discursiva” (MICHETTI, 2019, p.6) promovido pelo bando dominante, utilizou estratégias discursivas muito mais palatáveis e acessíveis ao grande público. A “construção do apoio da grande mídia”, e o empenho na “enunciação de um objetivo incontestável”, que consiste na promessa de que a base promoverá equidade e garantirá uma educação de qualidade (MICHETTI, 2019, p.6), tornou parte da opinião pública favorável à sua execução.

A implementação da base, conforme o próprio documento coloca, deve se dar através de um *pacto interfederativo*, que equivale a um *regime de colaboração*, o qual está descrito assim:

Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/ 2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento. Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços. Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades. (BNCC, 2018, p.20,21)

Assim, a responsabilidade maior de implementar alterações tão significativas fica a cargo das escolas e o Estado apenas oferece suporte. O único tópico da base em que a União terá ação direta é na “revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC, sendo essa ação fundamental para a sua eficaz implementação” (BNCC, 2018, p. 21). Ou seja, os cursos de licenciatura das universidades que não constam mais como obrigatórios na nova organização curricular, correm o risco de serem diluídos em uma grande área, como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a qual pode substituir os cursos de Geografia, História, Ciências Sociais, etc.

Tendo em vista essas considerações, pensar sobre as contribuições que a BNCC do ensino médio – e a base como um todo – pode gerar para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social será uma tarefa complexa, pois mesmo a base se propondo a dispor uma educação integral, no sentido de oportunizar uma formação destinada ao “desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2018, p.14), na prática não há muitos caminhos disponíveis para efetivar esse compromisso.

Nesse sentido, é possível destacar que a base apresenta inúmeras contradições, dentre elas a promessa de que essa reforma curricular garantirá a permanência dos jovens no ensino médio, porque “a realidade educacional do

País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação” (BNCC, 2018, p.461). Desse modo, a base se propõe a assegurar a continuidade dos jovens nessa etapa do ensino básico. Ao mesmo tempo que assume tal compromisso, aprofunda a crise educacional brasileira, proporcionando para os estudantes um currículo fragmentado e empobrecido, que trará sérias consequências à vida desses jovens, dificultando o acesso ao ensino superior.

Por fim, ao abordar a última fase do ciclo de políticas, o contexto de estratégia política, é conveniente trazer as seguintes questões: “Há desigualdades criadas ou reproduzidas pela política? Quais são as evidências disso? Há conclusões similares em outros estudos da literatura?” (MAINARDES, 2006, p.68). É notória a resposta da primeira pergunta, sim, essa reforma é e será responsável por aumentar e replicar desigualdades, apesar de se propor a fazer o oposto. Os indícios dessa asserção foram trabalhados ao longo desse texto e, nas bibliografias aqui dispostas, as conclusões foram similares: a de que a BNCC do ensino médio veio para contribuir com interesses que não dizem respeito à população em geral, que não estão a serviço do povo, mas sim a serviço do capital, das elites, perpetuando um status quo que beneficia uma minoria e agrava injustiças sociais.

Para encaminhar as conclusões dessa análise e no intuito de melhor elucidar as semelhanças e diferenças entre a BNCC e o Projeto Político Institucional do IFSul, alguns elementos concernentes à proposta pedagógica de ambos documentos, serão destacados. Na proposta pedagógica da BNCC, tem-se uma organização curricular baseada na pedagogia das competências, cujo princípio de flexibilidade se traduz por meio dos itinerários formativos, fragmentando o conhecimento, visando apenas a formação laboral, apresentando, portanto, uma concepção de conhecimento com foco no desenvolvimento de competências específicas pré-determinadas.

A proposta pedagógica contida no Projeto Político Pedagógico do IFSul, dispõe uma organização curricular baseada em noções de competências, visando a integração e a verticalização do ensino básico ao superior, a partir do ensino integrado, subsequente e concomitante. Há um estímulo à pesquisa e o trabalho é entendido como um princípio educativo. Dessa maneira, a concepção de conhecimento baseia-se na formação integral, com um estímulo ao conhecimento humanístico, científico e tecnológico.

Desse modo, torna-se evidente que as concepções pedagógicas dos dois documentos são distintas, pois oferecem projetos de sociedade que vislumbram caminhos distintos. A base dispõe, tacitamente, como principal categoria o conceito de flexibilização, uma perspectiva também presente na reforma trabalhista recentemente implementada. Essa ideia de flexibilização isenta o poder público de se comprometer efetivamente com a educação e estimula o aumento da participação dos setores privados no campo educacional brasileiro.

O projeto de vida da BNCC para os jovens secundaristas, especificamente os estudantes trabalhadores, oriundos de camadas sociais menos favorecidas economicamente, tem implícito em seu discurso a limitação e redução de oportunidades para alcançar melhores condições de vida, justamente o oposto do que se promete.

A solução para enfrentar os desafios empreendidos pela reforma educacional reside na atenção as brechas presentes nessa normativa. O Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por ser uma instituição de “natureza jurídica de autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008, p.1), possui suas próprias peculiaridades legais como a resolução CNE/CEB nº 6 /2012, a qual define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Esses dispositivos legais peculiares aos IFs contradizem a proposta da reforma e impossibilitam a sua implementação, principalmente porque essas singularidades não foram contempladas na BNCC do ensino médio, nem na lei 13.415 que altera a LDB e institui a base.

Heeren e Silva (2019, p.16) ainda destacam a existência da Setec (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) “responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”^{xix}. Essa secretaria “articulada a CNE, não participou da elaboração dessa reforma, situação que consolida a inexequibilidade das alterações observadas no ensino médio pelos institutos federais” (HEEREN, SILVA, 2019, p.16). Dessa maneira, é possível conjecturar um caminho para que a conquista social, que foram os IFs, especificamente a implementação do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense campus Pelotas, sejam preservadas e resistam às investidas de políticas que não visem a manutenção de tais conquistas.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, a intenção foi procurar compreender a reforma educacional proposta pela Lei 13.415 e pela BNCC do ensino médio, buscando a partir dessa análise encontrar respostas para algumas questões, como a forma que essas alterações iriam ser incluídas no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense e, por consequência, nos IFs país afora, tendo em vista os objetivos e finalidades que essas instituições passaram a compartilhar após a lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Ao comparar a base com o PPI do IFSul, tornou-se possível identificar que ambos os documentos não participavam das mesmas finalidades e, ao analisar o percurso de construção e aprovação da reforma do ensino médio, ficou ainda mais evidente que se trata de uma alteração que não veio para de fato promover mudanças. Mas sim, para possibilitar um retorno a propostas pedagógicas e organizações curriculares que já não cabem mais na educação brasileira.

Sendo assim, é uma obrigação dos sujeitos envolvidos com o campo educacional e comprometidos com uma educação emancipatória, que pactua com os preceitos de justiça social e almeja uma sociedade mais equânime, abordar este tema, buscar tecer diálogos para se compreender este processo e as motivações implícitas nele, para, dessa forma, projetar possíveis caminhos de resistência, fazendo frente a estas políticas que não contemplam os estudantes, nem os/as docentes e nem a população em geral.

As normativas dos IFs, podem possibilitar a não obrigatoriedade da observância dessas alterações; contudo, não há garantias de que essa prerrogativa seja validada. No entanto, a necessidade de superar definitivamente essa perspectiva dual na formação básica é premente, pois assim seria viável pensar na consubstanciação de uma sociedade voltada para concepções menos egoicas, e sim mais solidárias e coletivas. A ideia de escola unitária apresentada no PPI do IFSul corrobora com esse entendimento: é a escola humanista de Gramsci, que prima por “uma escola única, elementar e média, que até o momento da preparação profissional forme o jovem como pessoa” (DORES, 2014, p.303), procurando potencializar a capacidade intelectual presente em cada sujeito. Dessa maneira, compreender que os problemas da educação brasileira não estão no currículo, reafirmar a qualidade dos institutos federais e se posicionar firmemente diante de políticas que aprofundam e desqualificam ainda mais os problemas das escolas públicas, pode contribuir grandemente para que ocorram movimentos direcionados à constituição de uma sociedade melhor, com

cidadãos conscientes do seu papel social, que se reconheçam como sujeitos históricos, igualmente responsáveis pelo coletivo.

Referências

- BALL, Stephen J. (Org.), MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 1996. Brasília: Senado, 1996.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF, 2017.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.
- _____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a rede federal de educação profissional e tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Congresso Nacional. Brasília, DF, 2008.
- _____. **Resolução CEB/CNE nº 6** de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012.
- _____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.
- _____. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino médio: **documento base**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2007.
- BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; ZANATTA, Shalimar Calegari; NAGASHIMA, Lucila Akiko. **A Implantação da Base Nacional Comum Curricular no Contexto das Políticas Neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.
- CAETANO, Maria Raquel. Os Sujeitos e a Proposta Educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Teoria e Prática da Educação**. V.22, n.3, p.118-136, set./dez. 2019.
- CASSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (Orgs.). **Educação é a Base?** 23 Educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- CECHINEL, Andre, FONTANA, Silvia Aparecida Pereira, GIUSTINA, Antonio Serafim, PRADO, Silvia Salvador do. Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. **Revista Criar Educação**, Criciúma, V. 5, nº1, jan./jun. 2016.

COSTA, Maria Adélia, COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei 13.415/2017. **Educação e Realidade**. V. 43, n.4, p.1633-1652, out./dez. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAROS JR. Armando. A Presença da OCDE no Brasil no Contexto da Avaliação Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. n.13, p.13-20, jan./jun 2013.

DORE, Rosemary. Afinal, O que significa o Trabalho como Princípio Educativo em Gramsci? **Cad. Cedes**, Campinas, V.34, n.94, p.297-316, set./dez. 2014. Disponível em: < <https://www.cedes.unicamp.br/> >

FÁVERO, Altair Alberto, CENTENARO, Junior Bufon. A Pesquisa Documental nas Investigações de Políticas Educacionais: Potencialidades e Limites. **Revista Contrapontos**. Itajaí, V. 19, n 1, p.170-184, jan./dez. 2019. Disponível em: www.univali.br/periodicos

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, V.28, n. 76, p. 333-335, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/> >

FERRETI, Celso João. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? **Educ. Soc.**, Campinas, V. 23, n. 81, p.299-306, dez. 2002. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/> >

FERRETI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. **Revista HOLOS**. V. 04. n.34, mai.2018. Disponível em:<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>>

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

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil**. In: Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**. V. 36, n.1, p.16-30, jan./abr. 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, V.35, nº3, p. 20-29, Mai./jun.1995.

HEEREN, Marcelo Veloso. SILVA, Marta Leandro da. O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n.10. Março de 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, V. 25, p. 57-66, 2020.

LOPES, Leandro de Proença, Zaremba, Felipe de Assis. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Rev. hist.edu.latino.am.** V. 15, n.21, p.283-304, jul./dez. 2013.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais.** V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, V. 27, nº 94, p. 47-69, jan./abr.2006. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>

MAINARDES, Jeferson, MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 30, nº. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MENEZES, Luís Carlos de. **BNCC de Bolso.** Porto Alegre: Editora do Brasil, 2018.

MICHETTI, Miqueli. Entre a Legitimação e a Crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, V.35, nº102, p.1-19, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

NOMA, Amélia Kimiko, KOEPEL, Eliana Claudia Navarro, CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. Trabalho e Educação em Documentos de Políticas Educacionais. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n. especial, p.65-82, ago.2010.

PAULA, Ana Paula Paes. Tragtenberg e a Resistência da Crítica: pesquisa e ensino na administração hoje. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, V. 41, n.3, p. 77-81, jul. /set.2001.

PACHECO, José. **Reconfigurar a Escola: Transformar a Educação.** São Paulo: Cortez, 2018.

PIANA, Maria Cristina. **A Construção da Pesquisa Documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional** (online). São Paulo: Editora UNESP. Disponível em: <<http://books.scielo.org/>>

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares para Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos e de Graduação do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense.** Resolução n.º1, 11 de maio de 2016. In: Pró-Reitoria de Ensino.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense,** Resolução nº 11, 22 de dezembro de 2006. In: Reitoria.

SANTOMÉ, J. Torres. **O Currículo Oculto.** Porto Editora: Porto, 1993.

SOUZA, Eder Cristiano de. O Professor como intelectual da práxis: desafios aos docentes frente à pedagogia das competências. **Revista Temas & Matizes**. Cascavel, V. 12, n. 22, p. 24-35, jan./jun.2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. A Educação nas Constituições brasileiras: texto e contexto. **RBEP**, Brasília, V.88, n. 219. p. 291 – 309, maio/ago. 2007.

Notas:

ⁱ BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a rede federal de educação profissional e tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Congresso Nacional. Brasília, DF, 2008.

ⁱⁱ Catálogo de cursos: IFSul. Disponível em: <http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/campus/5> Acesso em set. 2020.

ⁱⁱⁱ TOLEDO, Luiz Fernando. Reforma do Ensino médio esbarra em Falta de Estrutura e Recursos. **O Estado de São Paulo**.04 de jun. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>

^{iv} BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em: jun. de 2020.

^v Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/historico>

^{vi} IBIDEM

^{vii} Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/historico>

^{viii} IBIDEM

^{ix} IBIDEM

^x IBIDEM

^{xi} Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/historico>

^{xii} IBIDEM, p. 18,19

^{xiii} IBIDEM, p. 21.

^{xiv} Por fazer parte do conceito que compõe a metodologia, será necessário repetir o termo “contexto”, pois substituí-lo ou subtraí-lo em alguns momentos, poderá comprometer a compreensão do método

^{xv} IBIDEM

^{xvi} IBIDEM

^{xvii} IBIDEM

^{xviii} IBIDEM

^{xix} **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>>

Recebido em julho de 2021

Aceito para publicação em setembro de 2021.