

A TERCEIRIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL E TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DA REFORMA DE 2017

OUTSOURCING OF VOCATIONAL AND TECHNICAL HIGH SCHOOL IN BRAZIL FROM 2017 REFORM

LA TERCERIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA PROFESIONAL Y TÉCNICA EN BRASIL CON LA REFORMA DE 2017

Joseane Vieira Cavalcante de Camargo¹

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro²

Priscila Semzezem³

Rita de Cássia Pizoli Oliveira⁴

Código DOI

Resumo

Este artigo objetiva desvelar as funções das alterações curriculares realizadas a partir de 2017 no Ensino Médio brasileiro, em sua relação com os interesses do capital mundializado. Para isso, é exigida uma análise das condições estruturais da sociedade, o que é possível por meio do materialismo histórico. O estudo bibliográfico e documental é qualitativo, e ampara-se nas reformas em vigor, Leis nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e nº 14.945/2024 (Brasil, 2024). O resultado aponta que essas alterações reforçam as formas desiguais de incorporação dos jovens ao trabalho, e que as mudanças implantadas são parte de um projeto mais amplo, que visa à mercantilização e à privatização do Ensino Médio e Profissional. Elas são expressões concretas de um modelo educacional utilitarista e restrito, que promove a terceirização do ensino público a partir das Parcerias Público-Privadas e da Educação a Distância, possibilidades que fragmentam o conhecimento e implicam diretamente na experiência formativa.

Palavras-chave: Ensino Profissional. Reforma do Ensino Médio. Currículo. Trabalho e Educação.

¹ Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, Paraná, Brasil. E-mail: joseanevieiracamargo14@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9228-0075>

² Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. Email: nalgfavaro@uem.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0569-7225>

³ Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, Paraná, Brasil. E-mail: priscila.semzezem@unespar.edu.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5410-2585>

⁴ Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, Paraná, Brasil. E-mail: rita.pizoli@unespar.edu.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0127-3679>

Abstract

This paper has as aim at unveiling functions of curriculum changes from 2017 in Brazilian High School, regarding the globalized capital interests. Thereunto, an analysis of structural conditions of society is required, what is possible through historical materialism. Bibliographical and documental study is qualitative and analyzes the current reforms, supported by the Laws number 13.415/2017 (Brazil, 2017) and 14.945/2024 (Brazil, 2024). Findings point that these changes reinforce the unequal forms of young people incorporation into work, and that these implemented changes are part of a larger project, which aims at commercializing and privatizing the High School and the vocational one. They are concrete expressions of a utilitarian and restricted educational model that promotes the public teaching outsourcing from the public-private partnerships and the distance education, possibilities that fragment the knowledge and imply directly on the formative experience.

Keywords: Vocational Teaching. High School Reform. Curriculum. Work and Education.

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de desvelar funciones de los cambios curriculares realizados desde 2017 en la Enseñanza Secundaria brasileña, en su relación con los intereses del capital globalizado. Para ello, es demandado un análisis de las condiciones estructurales de la sociedad, lo que es posible por medio del materialismo histórico. El estudio bibliográfico y documental es cualitativo, y analiza las reformas em vigor, sostenidas por las Leyes número 13.415/2017 (Brasil, 2017) y número 14.945/2024 (Brasil, 2024). Hallazgos apuntan que esos cambios refuerzan la manutención de las formas desiguales de incorporación de los jóvenes al trabajo, y que los cambios implantados son parte de un proyecto más amplio, que tiene como objetivo mercantilizar y privatizar la Enseñanza Secundaria y Profesional. Son expresiones concretas de un modelo educativo utilitarista y restricto, promoviendo la tercerización de la enseñanza pública desde las Parcerías Público-Privadas y de la Educación a Distancia, posibilidades que fragmentan el conocimiento e implican directamente en la experiencia formativa.

Palabras clave: Enseñanza Profesional. Reforma de la Enseñanza Secundaria. Currículo. Trabajo y Educación.

Introdução

O Ensino Médio e Profissional (EMP), que se situa na última etapa da Educação Básica brasileira, tem sido alvo de intensos debates envolvendo vários setores da sociedade, dentre eles os ligados à economia. Embora seja um momento importante para a educação dos jovens, constata-se que, nas últimas décadas, não houve melhora significativa na formação ofertada nessa modalidade, apesar das reformas empreendidas. Nesse sentido, torna-se imprescindível a compreensão de suas reformulações.

Situam-se neste artigo, como marcos das recentes reformas, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) que reformou o Ensino Médio e alterou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei

nº 9.394/1996 (Brasil, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018a); as bases curriculares do Ensino Médio, que tiveram sua discussão e implementação nos diversos estados brasileiros a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada 04 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b); e a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), considerada a *Reforma da Reforma* do Ensino Médio.

Essas normativas apresentam consequências diretas na organização curricular e na formação dos estudantes, principalmente no Ensino Profissional, o que leva à indagação de seus reais objetivos e de sua articulação com as relações econômicas, sociais e políticas decorrentes da reorganização do capital na contemporaneidade. Dentre suas consequências mais evidentes está a intensificação da terceirização de atividades afetas à educação pública, gerando preocupações significativas quanto a seu futuro.

Considera-se que as alterações curriculares do EMP resultam das demandas do capital em sua atual fase, sendo necessário ultrapassar a aparência dos fenômenos que envolvem as questões educacionais e curriculares, situando o movimento mundial do capital, a fim de indicar sua relação com a terceirização e a privatização educacional.

Com esse intuito, este estudo embasa-se no materialismo histórico, dialogando com autores como Arelaro (2017), Bertoldo (2018), Cunha (2014), Laval (2020), Ferretti (2018), Peroni (2020), Tumolo e Tumolo (2019), entre outros que buscam compreender os fenômenos em sua essência. Nesse sentido, objetiva desvelar as funções das alterações curriculares realizadas a partir de 2017 no Ensino Médio brasileiro, em sua relação com os interesses do capital mundializado. Trata-se de um estudo qualitativo, documental e bibliográfico, que demanda considerar histórica e socialmente o movimento educacional em curso, especialmente em seu acelerado processo de terceirização.

Na primeira parte, apresenta-se uma revisão do histórico do EMP brasileiro, do século XX ao início do século XXI, devido a sua importância para compreensão do movimento reformista. Em seguida, problematizam-se as principais modificações no currículo a partir da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e das normativas subsequentes que a complementam, incluindo a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024). Analisam-se, ao final, as causas dessas reformas curriculares a partir do movimento do capital mundial, desvelando seus reais objetivos e desdobramentos no EMP.

Ensino Médio Profissional no Brasil: breve histórico e alterações curriculares

O atual EMP brasileiro é produto de uma construção sócio-histórica que merece destaque, a fim de assegurar a compreensão de sua configuração e das disputas de interesses que se fizeram presentes em sua estruturação.

As primeiras escolas profissionalizantes no Brasil eram chamadas de Escolas de Aprendizes e Artífices, e foram criadas no início do século XX, após serem regulamentadas pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909). Naquele contexto, o país mantinha uma economia de caráter agrário-exportador, recém-saída do trabalho escravo, que se ajustava às demandas da expansão do capital industrial.

A finalidade da criação de tais escolas era preparar alguns jovens para atender às novas necessidades de força de trabalho, mas também se evidencia seu caráter assistencialista, discriminatório e disciplinador. Isso é demarcado no preâmbulo do Decreto, com as seguintes considerações:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação: [...]. (Brasil, 1909, p. 1).

A proposta vigente era de admissão dos adolescentes de 10 a 13 anos, que estudariam durante o dia (das dez horas da manhã às quatro horas da tarde) em uma das cinco oficinas de trabalho manual ou de mecânica, que poderiam ser ofertadas por uma mesma escola da capital. No período da noite também poderiam ser oferecidos cursos de ensino primário e desenho, formando operários e contramestres para as indústrias.

Esse movimento ampliou-se nos anos de 1930, com o impulso no processo de industrialização do país, que se dava gradativamente. Nessa conjuntura, na década de 1940, por meio da Reforma Capanema e da instituição das Leis Orgânicas (Neves; Pronko, 2008), o Ensino Profissional avançou, vinculando-se às indústrias e comércio via instituições do *Sistema S*. Ele foi organizado a partir da criação do Senai, em 1942, e do Senac, em 1946. Perante a industrialização crescente, essas instituições permitiram a parceria do Estado com a iniciativa privada para atender às demandas da produção.

Na concepção de Ferretti (2018), esse processo reforçou a desigualdade educacional, pois os filhos das classes dominantes frequentavam o ensino propedêutico, voltado para a formação superior, enquanto grande parte da classe trabalhadora tinha o ensino voltado apenas para o trabalho em um único segmento, industrial ou comercial.

Essa forma de organização perdurou nas décadas seguintes, perpetuando uma formação instrumental para os filhos da classe trabalhadora.

A educação profissional desenvolveu-se então de forma caótica, para atender o movimento do mercado, sem seguir uma política específica, em consonância com a expansão dos setores industriais, comerciais e de serviços, intensificada na década de 1940. Bastava uma formação profissional operacional, parcial, dispensando o trabalho intelectual e privilegiando o saber tácito, sem integrá-la com a educação geral (Mendonça *et al.*, 2021, p. 415).

A organização do Ensino Profissional durante esse período acompanhou o projeto nacional-desenvolvimentista do país e cumpriu o papel primeiro da escola pública, que desde sua institucionalização, em meados do século XIX, manteve a desigualdade social advinda das diferentes classes, conforme Mendonça *et al.* (2021).

Incluir a classe trabalhadora na escola profissionalizante continuou sendo o objetivo das reformas curriculares promovidas pelas LDBs no Brasil, começando com a primeira, de 1961. Ela foi regulamentada com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961, e dividiu o Ensino Secundário em dois ciclos: ginásial, com duração de quatro anos, e colegial, com duração de, no mínimo, três anos, tendo o ensino técnico três modalidades: industrial, comercial e agrícola (Brasil, 1961). Salienta-se que, nessa LDB, o acesso à universidade era reprimido, pois dava caráter de terminalidade aos estudos no Ensino Secundário Técnico. Apenas quem estudava no colegial tinha possibilidade de pleitear vagas no Ensino Superior.

Essa lei foi reformada duas vezes no período da ditadura burguesa-militar (1964-1985), que irrompeu mediante um golpe militar apoiado pela classe dominante e que infringiu censuras, torturas, mortes e inúmeras prisões no país. A Lei nº 5.540 (Brasil, 1968) incidiu diretamente no Ensino Superior, e a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) foi direcionada ao Ensino de 1º e 2º Graus. A reforma de 1971 visava, em seus objetivos gerais, a proporcionar aos educandos a formação necessária de suas potencialidades como elemento de autorrealização, a qualificação para o mercado de trabalho e o preparo para a cidadania. Ela

instituiu o fim do caráter de terminalidade nos cursos profissionais, mas não garantiu a inclusão dos jovens nos cursos acadêmicos, pois o vestibular continuava com sua dimensão altamente seletiva.

O Ensino Secundário foi substituído pelo Ensino de 2º grau e foram criadas inúmeras possibilidades de formação técnica, abarcando uma centena de especialidades. Uma das medidas polêmicas do período foi a profissionalização compulsória no 2º Grau. Para Cunha (2014), essas mudanças aprofundaram a desigualdade entre os jovens que cursavam o ensino propedêutico e os que estavam no Ensino Profissional, pois fragmentou-se o conhecimento geral e a própria aprendizagem dos ofícios.

Assim, em vez da educação profissionalizante específica, passou-se a raciocinar em termos de uma educação profissionalizante básica, 'que teria caráter geral e que se proporia a inserir o jovem no contexto do humanismo do nosso tempo, a ser concretizada eminentemente a nível do 2º grau', através de uma habilitação básica, entendida como 'o preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade, em ocupação que, em alguns casos, só se definiria após o emprego'. [...]. As ocupações para as quais seria possível e vantajosa a habilitação específica na escola poderiam ser objeto de ensino nos cursos técnicos, mediante a conjugação de escolas com empresas, de escolas com centros interescolares e outros arranjos possíveis (Cunha, 2014, p. 929).

Identificou-se, nessa medida, a tentativa de represar a procura pelo Ensino Superior, pois os jovens poderiam se inserir no trabalho já ao término do Ensino de 2º Grau, o que fracassou e exigiu alterações. Perante essa demanda, "[...] a solução encontrada foi satisfazê-la com a oferta de cursos superiores, embora de mais baixo valor econômico e simbólico: os cursos de curta duração" (Cunha, 2014, p. 932).

Nas décadas de 1960 e 1970, as indústrias de base avançavam, expandindo-se a abertura ao capital internacional. O trabalho de base taylorista-fordista exigia qualificação geral baixa, tendo em vista as tarefas repetitivas e mecânicas envolvidas na produção em massa. A profissionalização no Ensino de 2º Grau relacionava-se com essa conjuntura, mas a crise mundial de 1973 afetou a expansão industrial brasileira e a ditadura. Esses fatores, aliados às resistências ao Ensino Profissional compulsório, culminaram na revogação dessa medida, em 1982, o que resultou no retorno da opção individual para cursá-lo.

Ainda no final dessa década, a profissionalização universal e compulsória empreendida pela lei n. 5.692/71 é flexibilizada pelo Parecer do CFE n. 75/76 e consolidada pela lei n. 7.044/82 com as seguintes alterações: a) substituição de 'qualificação para o trabalho' por 'preparação para o trabalho' (caput do art. 1o); b) absorção de 'preparação para o trabalho' como elemento da 'formação integral do aluno' em caráter obrigatório no ensino de 1o e 2o graus (art. 4o ,

parágrafo 1o); e c) conversão da habilitação profissional em opção dos estabelecimentos de ensino (art. 4o , parágrafo 2o) (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 16).

Para as autoras, a superação do período ditatorial burguês-militar, que ocorreu de forma lenta e gradual, abrindo espaço para a democratização que se seguiu, levou à discussão, nas universidades e grupos docentes, para a reformulação de currículos, de modo que não houvesse uma dicotomia entre a cultura geral e o trabalho. Os debates em torno das propostas da nova Constituição, de 1988, e da nova LDB, foram marcados por essa luta por parte dos setores acadêmicos e dos movimentos sociais.

A nova LDB só seria aprovada com a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), em um momento em que as políticas neoliberais eram utilizadas como estratégia para ajustes econômicos e superação da crise. A privatização de serviços públicos passou a ser o mote das reformas disseminadas, sob a alegação da ineficiência do Estado. Salienta-se que as estratégias estavam voltadas para atender às demandas do capital em detrimento das ações sociais, inclusive a educação. Assim, as alterações na política educacional dessa década, apesar das disputas dos grupos defensores da democratização da educação, expressaram o receituário dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM), o Fundo Mundial Internacional (FMI), entre outros.

O Ensino Profissional foi regulamentado com o Decreto nº 2.208 (Brasil, 1997), que complementou a LDB, possibilitando sua realização de forma concomitante ao ensino geral ou de modo subsequente, após a conclusão dele. As DCNEM de 1998 (Brasil, 1998) seguiram os princípios dos documentos internacionais, como o Relatório Delors (Delors *et al.*, 1998), apresentando uma releitura dos quatro pilares da educação e a ênfase nas competências, trazendo como principal finalidade educacional “[...] a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. A era das diretrizes coincide, assim, com a era das incertezas” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 20).

Esse período histórico foi marcado pela reconfiguração do modelo produtivo mundial, que passou a combinar o taylorismo-fordismo com o toyotismo, no qual a polivalência e a capacidade de adaptação às flexibilizações da produção e dos postos de trabalho são as competências requeridas. O comportamento adaptável ao trabalho em equipe, à comunicação interpessoal e colaboração mútua é propagado como mais importante que o próprio conhecimento técnico. Depreende-se que os documentos curriculares passaram a refletir as demandas de uma formação tácita e comportamental, exigida para a

ordenação e a manutenção da lógica produtiva do capital, cujas contradições se agudizavam perante as estratégias de resolução de sua crise.

Nas duas primeiras décadas do século XXI, houve debates profícuos a respeito da integralidade na Educação Profissional. A equipe do Ministério da Educação, reunindo intelectuais outrora comprometidos com o processo de democratização da sociedade pós-ditadura burguesa-militar, propôs uma nova organização curricular no Ensino Técnico.

A proposta pautava-se na politecnicidade e na formação humana integral, defendendo como horizonte histórico a “[...] superação da dualidade entre formação básica e formação profissional, por meio do currículo centrado na concepção de integração, e tendo como eixos norteadores trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1074). Desse processo, resultou o Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004), que trouxe expectativas de avanços, embora contraditoriamente mantivesse as formas concomitante e subsequente.

Bertoldo (2018) assevera que os envolvidos na reforma de 2004 compreendem que, na sociedade atual, em que há uma realidade desfavorável aos filhos da classe trabalhadora, pois precisam alcançar uma profissão ainda no nível médio, seria possível conciliar uma ampla e sólida formação com o ensino profissionalizante. Para ela, todavia, as medidas legais pouco alteraram a realidade, pois não existem as condições sociais e históricas necessárias para a construção de um Ensino Médio integral e profissional.

O fato é que a regulamentação curricular expressou os embates entre os projetos de formação desejados pelas distintas classes. De acordo com Moura, Lima Filho e Silva (2015), as DCNEM aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2012 apontavam na direção da formação integral dos sujeitos. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), elaboradas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e aprovadas com a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, iam em direção contrária, pois retomavam concepções concernentes à perspectiva de fragmentação e de competências para a empregabilidade.

Mesmo antes de terem sido homologadas, as DCNEPTNM já contavam com amplo financiamento por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pela Lei nº 12.513 (Brasil, 2011). Isso revela as contradições e as forças em disputa que perpassam o EMP, nem sempre evidentes.

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 previa, para a educação dos jovens de 15 a 17 anos, e em específico na meta 3, a universalização progressiva do atendimento escolar, bem como a *renovação* do Ensino Médio (Brasil, 2014). Nas estratégias propostas, constavam a educação de tempo integral, a flexibilização do currículo e o aumento da carga horária, com o intuito de garantir a permanência do jovem no ambiente escolar. Esse projeto para o Ensino Médio se consumaria três anos depois, com a reforma de 2017, trazendo significativas consequências.

Reformas de 2017 e de 2024 e as alterações no currículo e na oferta do Ensino Médio

A promulgação da Lei nº 13.415, em 2017, foi justificada como necessária para flexibilizar o Ensino Médio, melhorar os índices educacionais e, assim, assegurar a preparação do jovem para o trabalho. Mesmo sendo elaborada sob resistências contrárias, ela foi imposta e alterou significativamente a última etapa da Educação Básica, estabelecendo uma nova relação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico e Profissional.

Entre as alterações da reforma de 2017 está a proposição de uma educação integral, com a mudança na carga horária de 800 horas anuais (LDB/1996) para 1400, totalizando 4200 horas ao final de sua implementação. Ferretti (2018) alerta que a perspectiva de escola integral foi retomada na reforma apenas no sentido de ampliação da jornada escolar, sem levar em conta a necessidade de ampliação de recursos financeiros.

O currículo do Ensino Médio, por sua vez, foi dividido em duas partes distintas: a BNCC e os itinerários formativos, com diferentes arranjos, levando em consideração o aspecto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Além disso, a Lei nº 13.415/2017 restringiu a carga horária total da formação básica comum em, no máximo, 1800 horas (Brasil, 2017), sem estipular um mínimo. A diferenciação no percurso formativo aprofundou-se ainda mais com essa medida, já que a parte comum poderia ser mínima.

Sobre os itinerários formativos, em sua implantação, as instituições deveriam se organizar para a oferta, e eles foram divididos por áreas de conhecimento: I. linguagens e suas tecnologias; II. matemática e suas tecnologias; III. ciências da natureza e suas tecnologias; IV. ciências humanas e suas tecnologias; V.

formação técnica e profissional (Brasil, 2017). No caso do EMP, o acesso aos conhecimentos gerais seria pífio, limitando uma formação integrada e mais ampla para a classe trabalhadora.

Sua organização, segundo a Lei nº 13.415, poderia ocorrer por meio de convênios com instituições que ofertam ensino a distância (EaD), o que propicia a abertura para inserção dos sistemas privados de ensino, terceirizando o próprio ensino público. Além disso, a contratação de profissionais responsáveis por ministrar os itinerários relacionados ao Ensino Técnico e Profissional prevê a admissão de pessoas com *notório saber*, desvalorizando a carreira docente.

Ferretti (2018) concebe que o itinerário formativo referente à formação profissional é contraditório, pois em nome da integralidade, na verdade, promove uma separação da formação geral ocorrida na primeira parte do curso. Além disso, as opções de sua oferta são incertas e dependerão dos sistemas de ensino, não das escolhas dos alunos.

No que diz respeito à concepção de aprendizagem, o desenvolvimento de competências e habilidades tem, no currículo proposto pelos documentos normativos, um forte caráter instrumental, e viabiliza a organização dos conhecimentos escolares com base nos critérios da eficiência e produtividade, de modo que é possível afirmar que sua finalidade última é o controle da formação. “A formação torna-se administrada quando está sujeita ao controle, se guia exclusivamente por interesses externos aos indivíduos e subordina-se aos interesses definidos pela lógica mercantil” (Silva, 2018, p. 12).

Silva (2018) ressalta que o conhecimento escolar é tomado em um significado restrito e utilitário, limitado à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos a partir do exercício de situações no dia a dia e no ambiente escolar, de maneira que, nesse modo de pensamento, não se concretiza uma experiência formativa.

No que se refere ao EaD, as parcerias público-privadas (PPP) ganham força como alternativa ou até única possibilidade para a execução do *Novo Ensino Médio*. A Lei (Brasil, 2017) prevê a integralização dos estudos por meio de parcerias e com a modalidade de EaD também. Nesse caso, até 20% da carga horária do Ensino Médio diurno e até 30% no noturno podem ser ofertadas em EaD, ficando a cargo de cada estado a regulamentação e *controle* dessa oferta de ensino (Zan; Krawczyk, 2020).

Mediante a reforma, as DCNEM foram atualizadas com a Resolução nº 3 (Brasil, 2018a), que se aplica a todas as modalidades e formas de Ensino Médio e está articulada com as Diretrizes Curriculares

Nacionais Gerais para a Educação Básica. As DCNEM consideram os princípios e fundamentos definidos na legislação para nortear a formulação das políticas públicas de educação da União, dos estados e do Distrito Federal, e reafirmam a necessidade de *flexibilizar* o ensino, com os diferentes *arranjos curriculares*.

Em seu artigo 5º, as DCNEM elencam seus princípios orientadores, dentre eles a “formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”, e o “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Brasil, 2018a, p. 1). As dimensões socioemocionais e o projeto de vida adquirem relevância e norteiam a trajetória de formação e de profissionalização dos jovens, sob a alegação de que eles são os responsáveis pelas escolhas e decisões que tomarem. Outro princípio a destacar nas DCNEM é a ênfase dada à importância da “diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes [...]” (Brasil, 2018a, p. 1).

Em item específico quanto ao itinerário de formação técnica e profissional, o parágrafo único do Artigo 5º das DCNEM (Brasil, 2018a) incorpora um conjunto de termos e conceitos que retratam bem as possibilidades variadas de integralização curricular do novo Ensino Médio. Permite-se a sua realização em ambientes simulados, em formações experimentais, na aprendizagem profissional, na qualificação profissional, em habilitação profissional técnica de nível médio, em programas de aprendizagem, além de aceitar certificação intermediária e profissional. O quinto itinerário também pode considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho” (Brasil, 2018a).

Foi aprovada, na sequência, a BNCC do Ensino Médio, por intermédio da Resolução CNE/CP nº 04 (Brasil, 2018b), em um processo posterior à aprovação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de 2017. Na BNCC do Ensino Médio consta que seu currículo é composto pela formação geral e básica, ligada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM de 2018. Ela é norteada por competências e habilidades definidas para cada área de conhecimento. Elas são relacionadas com as habilidades das áreas do Ensino Fundamental, prevendo ajustes necessários para o atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio (Brasil, 2018b). O retorno à ênfase nas competências e habilidades, típicas dos arranjos curriculares da década de 1990, sinaliza o retrocesso nas lutas por um ensino voltado a uma formação mais ampla e integral, para além dos ditames do mercado.

Pode-se constatar a abrangência das medidas tomadas desde 2017, o que resultou em aguerridas polêmicas, oriundas principalmente dos setores mais progressistas. Para Costa e Coutinho (2018), as reformulações assemelham-se à década de 1940, quando Gustavo Capanema, perante o processo crescente da industrialização, promulgou um pacote legislativo para o ensino no Brasil. As autoras ressaltam que as normativas desse período foram consequência do golpe de Estado de 1937, ocorrido no governo de Getúlio Vargas, e relacionam algumas delas às atuais medidas relativas ao EMP. Nesse sentido, salienta-se o avanço do *novo* conservadorismo no contexto em que a reforma de 2017 foi aprovada.

Apesar da Lei de 2017 não impedir o acesso do jovem ao Ensino Superior, como na Reforma Capanema, a forma fragmentada e compartilhada em itinerários formativos obstaculiza a verticalização dos sujeitos que escolherem a formação profissional. Essa afirmativa é amparada na compreensão de que a formação integrada não é obrigatória, o que leva à conclusão de que “[...] a reforma do ensino médio, sobretudo na especificidade da educação profissional, é um retrocesso à trajetória histórico-cultural da formação profissional” (Costa; Coutinho, 2018, p. 1645).

O retorno do Partido dos Trabalhadores ao governo, no ano de 2023, levantou expectativas de extinção da Reforma de 2017. No entanto, mesmo com críticas e resistências às mudanças estabelecidas, houve apenas alterações com a sanção da Lei nº 14.945 de 2024 (Brasil, 2024), aqui denominada de *Reforma da Reforma*. Ela deve ser implementada já em 2025 para os alunos ingressantes, e altera principalmente a carga horária da formação geral básica, no Art. 35-C, que deixa de ser 1,8 mil e vai para 2,4 mil horas nos três anos do Ensino Médio (Brasil, 2024). Em parágrafo único, todavia, para os que optarem pela formação técnica e profissional, estipula-se que “a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas” (Brasil, 2024). Mantém-se, desse modo, uma diferenciação de percursos curriculares para a classe trabalhadora.

Os que optarem pela formação geral deverão cursar as outras 600 horas em um dos 04 itinerários formativos, que serão compostos de aprofundamento nas áreas do conhecimento. Já na oferta da formação técnica e profissional, salienta-se o contido no parágrafo 6º, pois ela “poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas” (Brasil, 2024).

Fica evidente a manutenção de arranjos que promovem as PPP, assegurando o processo de terceirização já em curso e aprofundando as possibilidades para a iniciativa privada, apesar de constar a expressão *preferencialmente públicas*. Sua inclusão revela a concessão feita a partir das pressões das lutas dos educadores, mas de modo algum evita a presença da iniciativa privada. É importante destacar que a estrutura e a finalidade da Reforma de 2017 permanecem válidas na Reforma da Reforma, pois apenas alguns aspectos curriculares foram amenizados. Como o processo de sua implantação ainda vai ter início, o que se pode examinar são as marcas significativas que a reforma de 2017 deixou nos estados brasileiros.

No intuito de analisar as causas dessas mudanças e sua relação com o contexto do capital mundial, a próxima seção discute elementos do movimento de sua implementação em meio à lógica do capital, destacando-se o processo de terceirização nos serviços educacionais. Permite compreender, assim, as mudanças educacionais em suas bases, analisando funções e consequências do novo EMP para os trabalhadores.

Reforma curricular e terceirização: consequências na formação dos jovens brasileiros

Desde o início do século passado, a educação de crianças e jovens tem sido tema de discursos em circulação, em vários momentos, acionada como condição para o *progresso*. A narrativa baseia-se, em sua maior parte, no argumento da insuficiência de trabalhadores qualificados e disponíveis que auxiliem no *desenvolvimento econômico* e, na última reforma, a justificativa foi a necessidade de modernização e de formar *cidadãos* qualificados para suprir as crescentes mudanças do mercado de trabalho.

O que se evidencia, para Krawczyk e Ferretti (2017), é que a reforma de 2017 coloca o Ensino Médio a serviço da produção de sujeitos preparados instrumental, técnica e subjetivamente, tendo em vista os interesses do capital. Isso se mantém com a Reforma da Reforma, de 2024. Como resultado, as políticas implantadas no âmbito educacional contribuem para a manutenção das formas desiguais de incorporação dos jovens brasileiros ao mercado de trabalho.

Preconiza-se que as reformas educacionais das últimas décadas, para além de suprirem a escassez de trabalhadores qualificados para o mercado de trabalho, objetivam sanar as necessidades econômicas do capital, mobilizando estratégias diversas. Sendo assim, desvelar as reformas exige relacioná-las com as condições estruturais da sociedade brasileira, regida pelo capital mundializado.

Sob o capital, de um lado estão os que detêm os meios de produção, os capitalistas; e de outro, os trabalhadores, que vendem sua força de trabalho por não possuírem os meios de produção, sendo essa uma forma de manterem sua subsistência, que depende do mercado (Tumolo; Tumolo, 2019). Na sociabilidade atual, como não há garantia de empregos para todos, a fluidez do mundo produtivo afeta a formação necessária para o disciplinamento social. O conflito de interesses decorrente dessa divisão em classes fica explicitado quando se confrontam as raízes das disputas atuais no campo da educação.

É possível verificar que, de um lado, apoiando as medidas tomadas pela reforma de 2017, estão os setores ligados às atividades econômicas. Destacam-se, dentre eles, o Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerda, Natura e Fundação Roberto Marinho, que em sua maioria se configuram também como oligopólios globais e fornecedores de materiais e serviços educacionais. As alterações curriculares na educação, hoje, configuram-se, portanto, no âmbito de uma relação capitalista globalizada, sendo impactadas por suas demandas por novos espaços de lucratividade. A Educação Básica torna-se, assim, um alvo.

Em contrapartida, os setores que se movimentam em oposição às reformas implantadas, com protestos e ocupações em escolas e universidades, seguiram sem participação nas decisões. As reformas ocorreram de maneira autoritária, apesar da organização de vários agrupamentos progressistas da sociedade civil, como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e os movimentos estudantis (Kuenzer, 2017). A direção tomada evidencia as vozes que foram ouvidas e as que foram silenciadas, bem como os interesses preteridos, comprovando a falta de espaço para o diálogo com entidades e instituições que defendem os interesses da classe trabalhadora.

As reformas impuseram um retrocesso aos jovens, aos docentes e à sociedade, pois incrementaram a privatização da Educação Básica, entregando-a para o setor privado, ou deslocaram fundos públicos para esse setor, sob o artifício de que é necessário ofertar currículos flexíveis. O EMP acaba sendo o itinerário mais explorado pelos vários setores privados, como o *Sistema S* e as instituições que ofertam o EaD. A ideia do currículo flexível omite que

[...] flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma

educação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 36).

Alguns agravantes sobressaíram na reforma viabilizada pela Lei nº 13.415/ 2017 (Brasil, 2017), como a ausência do estabelecimento de carga horária mínima de formação geral, já que a prioridade foi determinar o máximo de 1.800 horas. Na Reforma da Reforma (Brasil, 2024), essa questão foi amenizada, mas como visto anteriormente, manteve-se uma diferenciação na formação para aqueles que recorrerem à formação técnica e profissional, inviabilizando um ensino que integre formação geral e profissional.

No que tange à integralização curricular, a Lei de 2017 (Brasil, 2017) incluiu as vivências práticas do trabalho em ambientes produtivos ou similares, reforçando as PPP e fazendo uso, quando possível, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre a aprendizagem profissional. No Art. 35-A, parágrafo 4º da Lei de 2024, essa possibilidade se manteve, permitindo-se o “trabalho voluntário supervisionado” (Brasil, 2024). Desse modo, os jovens podem ser explorados no mercado de trabalho como parte de sua formação, sem remuneração equivalente.

Fica evidente a articulação entre as políticas brasileiras e a posição dos organismos representantes dos interesses do capital mundial, ao se verificar o alinhamento de suas proposições. As PPP, por exemplo, são preconizadas pelo Banco Mundial, que afirma que elas trazem condições de melhoria para a educação, tendo em vista que o setor público não poderia arcar sozinho com a oferta da educação (Cêa, 2021).

Uma evidência material desse movimento pode ser constatada na implantação do itinerário técnico e profissional no estado do Paraná, que desde dezembro de 2021 está a cargo da Universidade Cesumar (Unicesumar), instituição privada, ameaçando inclusive o emprego de professores da rede pública. A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed) do Paraná terceirizou os cursos técnicos integrados de Administração, Agronegócio e Desenvolvimento de Sistemas, afetando também a questão pedagógica, pois as escolas recebem uma televisão e um monitor que media a aula síncrona, acompanhada por monitores da Unicesumar (BDF Paraná, 2022).

Os efeitos dessas medidas causaram protestos e resistências de pais e estudantes, que se sentiram prejudicados com essa *flexibilização*. O que se configura é o esvaziamento da formação e a destinação dos recursos públicos para a iniciativa privada.

A reforma de 2017 apresenta outros aspectos que, à primeira vista, indicam a seus críticos que estão em oposição à realidade dos jovens brasileiros, como é o caso da proposta do ensino de período integral. Arelaro (2017) considerou haver lacunas na Lei que deixam respostas em aberto, pois não se esclarece como as escolas irão se adequar à nova carga horária, principalmente devido à infraestrutura e aos trabalhadores docentes, que em sua maioria não são remunerados devidamente. Ela acentuou o fato que muitos municípios brasileiros possuem apenas uma instituição de ensino de nível médio, e levanta a indagação sobre o recebimento de algum auxílio pelos alunos, para que possam frequentar escolas que ofertem o ensino integral em municípios vizinhos.

Bertoldo (2018) também ressaltou que a carga horária integral não considera as necessidades dos jovens, pois a maioria da classe trabalhadora precisa trabalhar para ajudar no sustento das famílias, sendo inviável a permanência na escola por sete horas.

Apesar de coadunar com as preocupações acima, neste estudo, preconiza-se que essas contradições e lacunas são aparentes, e que não são acidentais. Entende-se que há consciência da realidade dos jovens, mas a proposta do ensino integral acaba sendo um meio de criar as condições da impossibilidade de sua frequência às aulas, originando o pretexto necessário para intensificar as PPP, o EaD e, assim, a desterritorialização da escola e a redução do papel do Estado na educação. O intuito é beneficiar o capital com a terceirização e a privatização do EMP.

Revela-se, dessa forma, um modelo educacional global a ser adotado no país que tem, portanto, um viés inteiramente econômico, com base no conceito de capital humano, sendo viabilizado com organizações multilaterais que pensam e disseminam a escola neoliberal pelo mundo, com o auxílio dos Estados nacionais.

As Reformas do Ensino Médio de 2017 e de 2024 e a BNCC são, por conseguinte, partes de um projeto mais amplo, que visa à privatização do Ensino Médio. Atendem a um modelo educacional utilitarista e limitado, possibilitando a terceirização do ensino a partir das PPP. Com isso, o Estado se desresponsabiliza de ofertar a maior parte do ensino previsto no currículo escolar e repassa verbas públicas para a iniciativa privada.

Laval (2020) considera haver uma mercantilização da educação, que pode ser constituída sem que, de forma direta, o ensino se torne uma mercadoria, pois isso implica apenas em mudanças significativas

na política da escola e no funcionamento do sistema. Para o autor supracitado, é imprescindível compreender as condições históricas, sociais, culturais e econômicas em que cada aluno se encontra, além de combater os rumos que a educação mundial vem tomando. Isso porque “[...] o ‘futuro’ que se tenta impor é a lei feroz do capitalismo nas escolas e universidades” (Laval, 2020, p. 1036).

O que está ocorrendo nesse movimento é a privatização da educação pública, que pode se dar de forma direta, tornando a educação uma mercadoria a ser adquirida, ou indireta, o que se viabiliza por meio de distintos arranjos.

Peroni (2020, p. 9) considera que “[...] o processo de privatização do público ocorre tanto pela direção como pela execução, ou mesmo por meio de ambas”. No Brasil, ela cita o caso do Movimento Todos Pela Educação, que atua diretamente na direção das políticas públicas, além das parcerias de escolas com os Institutos Unibanco e Ayrton Senna, que atuam na concepção e execução do público, pois “[...] trabalham no propósito de definir políticas, com a concepção, o acompanhamento e a avaliação da educação nas redes públicas parceiras” (Peroni, 2020, p. 9).

A terceirização da educação pública brasileira expressa-se, assim, de forma incisiva nas inúmeras parcerias estabelecidas nos estados brasileiros, viabilizadas pela nova gestão pública, que impõe o gerencialismo e a racionalidade econômica na estrutura do Estado, respaldada nos princípios do neoliberalismo e do conservadorismo. Hypólito (2011, p. 66) identifica os princípios basilares desse gerencialismo: “[...] a qualidade, o mercado, a eficiência, a responsabilização, a avaliação, as parcerias público-privado, o quase-mercado, dentre outros aspectos das políticas atuais”. Revela-se, desse modo, a complexidade das estratégias atuais de privatização da educação, nas quais a terceirização se encontra imbricada, adquirindo distintos contornos.

Mediante o exposto, infere-se que o problema tem aspecto pedagógico e político, mas vai além desse âmbito, pois sua raiz está na base econômica. A educação desperta há décadas o interesse do capital, com o anseio de torná-la cada vez mais um setor produtivo, o que está se consumando na atualidade. Reverter esse processo exige combater, em sua radicalidade, as relações sociais que o sustentam.

Considerações finais

O estudo aponta que, nas últimas reformas no EMP, ocorreu um movimento relacional entre as políticas públicas e os setores privados. Esses setores interferem e afetam o currículo e a educação, dando origem a inúmeras controvérsias acerca do atual currículo do EMP. O fracionamento, o esvaziamento e a hierarquização de conhecimentos escolares ficam em evidência, bem como os interesses econômicos de setores privados.

As normativas em vigor trouxeram mudanças consideráveis e instituíram o currículo do Ensino Médio composto pela BNCC e por itinerários formativos, sendo sua oferta possibilitada por diferentes arranjos curriculares. A carga horária relativa à parte comum do currículo foi alterada nas Reformas de 2017 e de 2024, em meio às resistências e aguerridos embates em torno do projeto formativo, mantendo-se uma diferenciação significativa para os estudantes da classe trabalhadora, que muitas vezes necessitam optar pela formação técnica e profissional. Infere-se que essas estratégias visam a beneficiar o capital, com o avanço das PPP e o incremento da possibilidade de oferta do EaD e de experiências em ambientes de trabalho, dentre outras medidas previstas.

As reformas curriculares em andamento também dificultam o acesso dos jovens trabalhadores ao curso profissionalizante que eles realmente desejam ingressar, já que a oferta irá seguir a necessidade de cada região e os interesses dos setores privados, não a direção da aptidão do jovem. Inviabiliza-se, também, a permanência na escola, no que se refere ao ensino integral, o que tende a induzir à ampliação do EaD, bem como à desterritorialização escolar, reduzindo cada vez mais a atuação do ensino público.

Essas reformas foram pensadas *fora* das escolas públicas, mas sua implantação está a cargo delas, que em sua maioria não possuem infraestrutura e nem trabalhadores docentes para suprir as exigências criadas, devido à escassez de investimentos decorrentes da gestão neoliberal. Longe de ser algo impensado, as PPP se fortalecem com tais medidas, tornando, para o jovem, mais interessante ingressar em uma instituição não presencial e em cursos ofertados por intermédio de convênios. Além disso, é ampliada ou antecipada sua permanência precarizada no ambiente de trabalho.

Neste estudo, portanto, procurou-se avançar para além de uma análise política, na intencionalidade de revelar que a tomada de decisões acerca do ensino, especialmente para a última etapa

da Educação Básica, visa a atender aos interesses do capital. Por meio delas, o setor privado consegue suprir suas demandas, além de promover o controle sobre a classe trabalhadora.

Desse modo, os representantes do capital se apropriam da riqueza produzida e da cultura, restando ao trabalhador o mínimo que lhe é ofertado, uma educação fragmentada e voltada para sua adaptação ao mercado de trabalho, e até mesmo o desemprego. A realidade evidencia que, mesmo que haja trabalhadores qualificados, faltam vagas para efetivar a venda de sua força de trabalho. Sendo assim, preconiza-se que, para a superação de tantos desafios, não são suficientes apenas reformas, é indispensável derrubar a raiz econômica dessas questões, que está no modelo de sociedade atual, fundada no capital.

Tal cenário complexo necessita de novos estudos e pesquisas capazes de ultrapassarem a realidade fenomênica, buscando sua essência e os interesses em jogo no âmbito do projeto educacional brasileiro. No que se refere à Reforma da Reforma (Brasil, 2024) recém aprovada, o acompanhamento de sua implantação nos estados e das parcerias que vêm sendo firmadas constitui uma tarefa fundamental para desmistificar o discurso ideológico de que o objetivo são melhorias na educação pública. Denunciar os impactos da terceirização e das distintas formas de exploração do ensino público pelo setor privado é um compromisso político e pedagógico de todos aqueles comprometidos com a educação pública e com uma formação humana digna e acessível para todos.

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/770/722>. Acesso em: 15 maio 2024.

BDF PARANÁ. PR terceiriza ensino público e ameaça empregos de professores temporários, denuncia sindicato. **Brasil de Fato**, Curitiba, PR, 1. fev. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/02/01/pr-terceiriza-ensino-publico-e-ameaca-empregos-de-professores-temporarios-denuncia-sindicato>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BERTOLDO, Edna. A dualidade estrutural na Reforma do Ensino Médio. **Gesto e Debate**, Alagoas, v. 6, n. 1, p. 01-06, mar. 2018. Disponível em: https://cdn-cms.f-static.com/uploads/1154357/normal_5afb241791732.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1961. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); [...]. Brasília, DF: Casa Civil, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em 31 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, [...]. Brasília, DF: Casa Civil, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, [...]. Brasília, DF: Casa Civil, 2024. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2024-07-31;14945>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018a**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, MEC: 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-CNE-003-2018-11-21.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018b**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. Parcerias público-privadas e hipertrofia do mercado na educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 30-47, 2021. DOI: <http://10.9771/gmed.v17i1.63328>.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei no 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633–1652, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401633&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 29 maio 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 44, n. 154, p. 912–933, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742014000400912&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 31 jan. 2024.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, SP, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025. Acesso em: 31 fev. 2024.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, p. 59–78, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 17 fev. 2025.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista 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>. Acesso em: 21 mar. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

LAVAL, Christian. Para a crítica da educação neoliberal: entrevista com Christian Laval. [Entrevista cedida a] Carolina de Roig Catine. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 4, p. 1031-1040, out/dez. 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i4.8658365.

MENDONÇA, Caroline de Lima; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila; PIZOLI, Rita de Cássia. La Enseñanza Secundaria brasileña y la cuestión de la dualidad escolar. **Paradigma**, Venezuela, v. 42, p. 397-415, 2021. DOI: 10.37618/paradigma.1011-2251.2021.p397-415.id974

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite L.; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. 1. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008. Disponível em: <https://www.travessa.com.br/o-mercado-do-conhecimento-e-o-conhecimento-para-o-mercado-1-ed-2008/artigo/dc4d2cd3-0e61-44be-bf8f-42da0febed97>. Acesso em: 29 jan. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 41, e241697, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio**: o resgate de um empoeirado discurso. Belo Horizonte: Observatório de Educação, 2018. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/a-bncc-da-reforma-do-ensino-medio-o-resgate-de-um-empoeirado-discurso,19d5e2e3-1444-4056-8846-922a454032dc>. Acesso em: 19 jan. 2024.

TUMOLO, Ligia Maria Soufen; TUMOLO, Paulo Sergio. A vivência do desemprego: um estudo crítico do significado do desemprego no capitalismo. In: TUMOLO, Paulo Sergio (Org.). **Trabalho, capital e formação da classe trabalhadora**. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2019. p. 123-146.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. A disputa cultural: o pensamento conservador no Ensino Médio brasileiro. **Revista Amazônida**, Manaus, AM, v. 4, n. 2, p. 1–9, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/5229>. Acesso em: 22 mar. 2024.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

CAMARGO, J. V. C.; FAVARO, N. A. L. G.; SEMZEZEM, P.; OLIVEIRA, R. C. P. A terceirização do Ensino Profissional e Técnico de nível médio no Brasil a partir da Reforma de 2017. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10669>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: Este artigo é um desdobramento de parte de uma dissertação de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, que foi financiada pela Universidade Estadual de Paranavaí e pela Capes.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Investigação e Escrita – Primeira Redação: Joseane Vieira Cavalcanti de Camargo e Neide de Almeida Lança Galvão Favaro. Análise Formal, Validação e Escrita – Revisão e Edição: Joseane Vieira Cavalcanti de Camargo, Neide de Almeida Lança Galvão Favaro, Priscila Semzezem e Rita de Cássia Pizoli Oliveira.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: As autoras declaram que não utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial generativa na preparação deste trabalho. A pesquisa foi elaborada com base em material bibliográfico devidamente referenciado e atende aos princípios do método científico, sendo de total responsabilidade das autoras.

Revisora: Elita de Medeiros (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

Sobre as autoras:

JOSEANE VIEIRA CAVALCANTE DE CAMARGO é mestra em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar pela Universidade Estadual do Paraná, *Campus Paranaíba* (Unespar). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC), cadastrado no CNPQ.

NEIDE DE ALMEIDA LANÇA GALVÃO FAVARO é doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora permanente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da UEM e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Unespar, *Campus Paranaíba*. Vice-líder do GEPTESC (CNPQ).

PRISCILA SEMZEZEM é doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora permanente do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Paraná, *Campus Paranaíba* (Unespar). Líder do GEPTESC (CNPQ).

RITA DE CÁSSIA PIZOLI OLIVEIRA é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora permanente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Unespar, *Campus Paranaíba*. Pesquisadora do GEPTESC (CNPQ).

Recebido em 17 de junho de 2022
Versão corrigida recebida em 17 de junho de 2025
Aprovado em 18 de agosto de 2025