



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LAHÍS CRISTINA BELIZÁRIO TORRES DE CARVALHO

A ATUAÇÃO DO CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE MARINGÁ (CESUMAR) NA OFERTA
DO ITINERÁRIO FORMATIVO DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NO ESTADO
DO PARANÁ (2020-2023)

CURITIBA

2024

LAHÍS CRISTINA BELIZÁRIO TORRES DE CARVALHO

A ATUAÇÃO DO CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE MARINGÁ (CESUMAR) NA OFERTA DO ITINERÁRIO FORMATIVO DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NO ESTADO DO PARANÁ (2020-2023)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof.^a Dra. Cassia Alessandra Domiciano

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Carvalho, Lahís Cristina Belizário Torres de.

A atuação do Centro e Ensino Superior de Maringá (CESUMAR) na oferta do itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional no estado do Paraná (2020-2023) / Lahís Cristina Belizário Torres de Carvalho – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cassia Alessandra Domiciano

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Formação profissional. 3. Ensino médio – Reformas – Paraná. 4. Privatização na educação. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **LAHÍS CRISTINA BELIZÁRIO TORRES DE CARVALHO** intitulada: **A ATUAÇÃO DA CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE MARINGÁ (CESUMAR) NA OFERTA DO ITINERÁRIO FORMATIVO DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NO ESTADO DO PARANÁ (2020-2023)**, sob orientação da Profa. Dra. CASSIA ALESSANDRA DOMICIANO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 22 de Novembro de 2024.

Assinatura Eletrônica

18/12/2024 20:18:54.0

CASSIA ALESSANDRA DOMICIANO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

17/12/2024 10:17:12.0

RENATA PERES BARBOSA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/12/2024 10:12:33.0

SIMONY RAFAELI QUIRINO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico esta dissertação às pessoas que mudaram o sentido da minha vida. Meu esposo, que sempre apoiou o desenvolvimento da minha carreira profissional e acadêmica. Dedico também à minha filha, minha Malu, meu grande amor, que desde o ventre me acompanha nesta aventura que é o mestrado.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela oportunidade de conseguir estudar e me aperfeiçoar na minha carreira, sendo uma mulher negra, sei como os caminhos da educação são mais difíceis. Em segundo lugar, agradeço todo o cuidado da minha orientadora, a professora Cassia Domiciano, por ter me acolhido no momento mais importante da minha vida, a gravidez, por mais que tenha sido planejada, tive muito medo, pois não sabia o que me esperava, realmente não foi fácil, mas ela não me deixou desistir e sempre acreditou que seria possível. Agradeço a todo apoio e incentivo do meu esposo. Por fim, mas não menos importante, agradeço a minha filha por ter tornado essa jornada mais desafiadora, me acompanhando nas aulas até o nono mês de gestação, me tornei mais forte sendo mãe.

Tenho dito e gosto de afirmar que a minha história é uma história perigosa, como é a história de quem sai das classes populares, de uma subalternidade, e consegue galgar outros espaços. (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2018)

RESUMO

Esta dissertação analisou a atuação do Centro de Ensino Superior Maringá (CESUMAR) na oferta do itinerário formativo para a Formação Técnica e Profissional no estado do Paraná, atuação privada fortalecida a partir da Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. O estudo teve como objetivo apresentar e analisar a relação entre o Centro de Ensino Superior de Maringá (CESUMAR) e o estado do Paraná na oferta dos cursos que integram o itinerário formativo técnico e profissional nas escolas estaduais paranaenses. A pesquisa descreveu o processo de contratação do CESUMAR, os cursos ofertados e os montantes financeiros repassados pelo governo estadual. Para atingir os objetivos da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico e uma revisão de literatura em bases de dados e produções de grupos de pesquisa que abordam a privatização na educação, com ênfase na Reforma do Ensino Médio e na privatização da educação básica. As bases consultadas foram o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e o Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A análise documental complementou a pesquisa por meio do exame de contratos, aditivos e apostilamentos firmados entre o Estado do Paraná e o CESUMAR, com informações obtidas no Portal da Transparência e em outras fontes governamentais. Essas análises permitiram a identificação dos fluxos de pagamento e das fontes de repasses financeiros. Os resultados indicaram que o CESUMAR desempenhou papel central na oferta dos cursos de formação técnica e profissional nas escolas estaduais do Paraná, com financiamento proveniente de repasses do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), evidenciando aumentos anuais significativos nos valores destinados à instituição. Ademais, a análise documental revelou dificuldades de acesso a informações detalhadas, destacando a falta de transparência nos contratos públicos estabelecidos com instituições privadas.

PALAVRAS-CHAVE: Privatização da Educação; Reforma do Ensino Médio; Formação Técnica e Profissional; CESUMAR; Itinerários Formativos.

ABSTRACT

This dissertation analyzed the role of the Centro de Ensino Superior Maringá (CESUMAR) in providing the formative itinerary for Technical and Professional Education in the state of Paraná, a private initiative strengthened by the High School Reform, implemented through Law No. 13,415, of February 16, 2017. The study aimed to present and analyze the relationship between CESUMAR and the state of Paraná in offering courses that integrate the technical and professional formative itinerary in state schools. The research described the process of contracting CESUMAR, the courses offered, and the financial amounts transferred by the state government. To achieve the research objectives, a bibliographic survey and a literature review were conducted using databases and research group publications that address the privatization of education, with an emphasis on High School Reform and the privatization of basic education. The consulted sources included the Theses and Dissertations Database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), the Scientific Electronic Library Online (SciELO), the High School Observatory of the Federal University of Paraná (UFPR), the Research Group on Educational Policy Studies (GREPPE) of the State University of Campinas (UNICAMP), and the Research Group on Public-Private Relations in Education (GPRPPE) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). Documentary analysis complemented the research by examining contracts, addenda, and amendments signed between the state of Paraná and CESUMAR, with information obtained from the Transparency Portal and other government sources. These analyses allowed for the identification of payment flows and sources of financial transfers. The results indicated that CESUMAR played a central role in offering technical and professional education courses in Paraná's state schools, with funding derived from transfers from the National Fund for Educational Development (FNDE), showing significant annual increases in the amounts allocated to the institution. Furthermore, the document analysis revealed difficulties in accessing detailed information, highlighting a lack of transparency in public contracts established with private institutions.

KEYWORDS: Education Privatization; High School Reform; Technical and Professional Education; CESUMAR; Formative Itineraries.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 3 - COMPILAÇÃO DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DA REFORMA DO
ENSINO MÉDIO.....Página 47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de produções sobre reforma do ensino médio, localizadas por base pelo conjunto dos descritores (Reforma do Ensino Médio e Itinerários Formativos) (2016 - 2023)	25
Tabela 2 – Total de produções sobre privatização e ensino médio, localizadas nas bases de dados pelo conjunto dos descritores (2016 - 2023)	26
Tabela 3 – Produto Interno Bruto do Paraná - Variação acumulada no ano de 2022 e valor adicionado por setor	70
Tabela 4 – Número de matrículas no curso técnico integrado (Ensino Médio Integrado) por dependência administrativa no estado do Paraná (2020-2023)	87
Tabela 5 – Matriz curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio – Edital do Pregão Eletrônico nº 980/2021	95
Tabela 6 – Detalhamento dos lotes com valores nominais previstos no edital e valores nominais homologados (2021)	101
Tabela 7 – Informações do contrato nº 234/2022 (169/2021 interno)	104
Tabela 8 – Informações do contrato nº 2006/2022 (067/2022 interno)	104
Tabela 9 – Valores recebidos pela CESUMAR relacionados aos contratos nº 234/2022 (169/2021 interno) e nº 2006/2022 (067/2022 interno)	104

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEENSI - Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio

CNE – Conselho Nacional de Educação

CF – Constituição Federal

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EM – Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFs – Itinerários Formativos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MP - Medida Provisória

PEE-PR – Plano Estadual de Educação do Paraná

PL - Projeto de Lei

PNE - Plano Nacional de Educação

PROEJA – Educação de Jovens e Adultos

PT- Partido dos Trabalhadores

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESC – Serviço Social do Comércio

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social de Transporte

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Produções selecionadas sobre a Reforma do Ensino Médio (2016 - 2023)	121
Apêndice B – Produções selecionadas sobre a Privatização do Ensino Médio (2016 - 2023)	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. ESTADO BRASILEIRO: CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.	30
2. REFORMA DO ENSINO MÉDIO: TRAJETÓRIA E CONTEXTO	41
2.1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: BREVES CARACTERÍSTICAS E ARTICULAÇÕES RECENTES À POLÍTICA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	50
2.2. REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ESTÍMULO À INICIATIVA PRIVADA PARA O ITINERÁRIO FORMATIVO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	62
3. REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ: UM OLHAR PARA O FORMAÇÃO TÉCNICO PROFISSIONAL (2016 - 2023)	67
3.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ	67
3.2. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ	73
3.3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO PARANÁ: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO E O ITINERÁRIO FORMATIVO DESTA MODALIDADE	79
3.4 PREGÃO ELETRÔNICO Nº 980/2021 E OS CONTRATOS FIRMADOS ENTRE O CENTRO DE ENSINO SUPERIOR MARINGÁ - CESUMAR E O ESTADO DO PARANÁ: OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS:	125

Introdução

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, tem como foco descrever e analisar o processo de contratação do Centro de Ensino Superior de Maringá (Cesumar) no estado do Paraná para oferta do itinerário formativo da Educação Técnica e Profissional realizado no ano de 2021. Esta iniciativa surge em resposta às mudanças legislativas trazidas pela Lei nº 13.415¹, de 16 de fevereiro de 2017, que introduziu alterações significativas no Ensino Médio brasileiro.

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, nunca foi obrigatório em nossas legislações. Essa condição foi inicialmente alterada pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996², que propôs a progressiva universalização do ensino médio gratuito, passando a integrar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em conformidade com o texto constitucional de 1988.

Posteriormente, a lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013³, ao adequar a LDB à redação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009⁴, estabeleceu a obrigatoriedade para a faixa etária dos 4 aos 17 anos. Esse intervalo compreende a população que deve frequentar da pré-escola ao Ensino Médio. O prazo dado pelo texto constitucional para que todos estivessem matriculados na escola foi até o ano de 2016.

¹ 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

² Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias.

³ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

⁴ A Emenda Constitucional 59/2009, além de ampliar a obrigatoriedade da educação básica, amplia os programas suplementares para toda Educação Básica, antes, restrito ao ensino fundamental; retira progressivamente a Desvinculação das Receitas da União (DRU); indica que o Plano Nacional de Educação terá a duração de 10 anos e o estabelecimento da meta de aplicação em Educação como proporção do Produto Interno Bruto.

Após a ampliação da obrigatoriedade escolar, Mônica Ribeiro da Silva (2020), constata em artigo que analisa as matrículas do Ensino Médio, que entre 2009 e 2016, houve ligeiro aumento na faixa etária de 15 a 17 anos no Ensino Médio em todas as Unidades da Federação, nas dependências administrativas estadual e federal, porém o decréscimo para os jovens a partir dos 18 anos se manteve crônico.

Os dados mais recentes do Censo Escolar, divulgados pelo INEP em 2023, indicam que o total de matrículas na Educação Básica correspondeu a aproximadamente 47,3 milhões, distribuídas em 178,5 mil escolas. Esse número representa uma queda de cerca de 77 mil matrículas em comparação com 2022, uma redução de 0,16% devido, em grande parte, ao aumento das taxas de aprovação no Ensino Médio durante o período da pandemia e à diminuição das matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Ensino Médio, houve uma ligeira redução de matrículas, somando 7,7 milhões, o que representa uma queda de 2,4% em relação ao ano anterior, algo já esperado em virtude do aumento das taxas de conclusão durante a pandemia (INEP, 2023).

Conforme os dados mais recentes do Censo Escolar de 2023, divulgados pelo INEP, a educação profissional integrada mostrou crescimento significativo, com um aumento de 36% nas matrículas em cinco anos, passando de 584.564 em 2018 para aproximadamente 794.955 em 2022. Esse crescimento indica o progresso na oferta de formação técnica e profissional integrada ao ensino médio. Porém, o cenário de exclusão escolar ainda é um grande desafio no país. Em 2022, havia cerca de 870 mil jovens de 15 a 17 anos fora da escola e 16 milhões de jovens entre 18 e 24 anos excluídos do sistema educacional. Esses dados, coletados pelo Laboratório de Dados Educacionais, evidenciam a necessidade de políticas públicas mais eficazes para garantir que o direito à educação seja realmente acessível para esses grupos etários

Esforço que vive em risco desde 2016, quando se iniciou o embate da Reforma do Ensino Médio, capítulo, que chega ao final de 2024 sem que ainda tenha sido concluído em nossa história . Durante o governo do Ex- Presidente

Michel Temer, que assumiu a presidência após o golpe que resultou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, o país testemunhou uma série de políticas amplamente contestadas por reduzirem ou extinguir direitos arduamente conquistados. Essas políticas foram duramente criticadas pelos setores progressistas da sociedade, intelectuais e movimentos sociais.

Neste ambiente já tensionado, a agenda conservadora intensifica-se, introduzindo argumentos distintos e, muitas vezes, falsos sobre as instituições escolares. Marcia Pereira Cunha e Nilton Ken Ota (2017) destacam que as acusações de doutrinação esquerdista, sexualização de crianças e adolescentes, desordem e falta de direção passaram a alimentar a desqualificação das escolas públicas e de seus profissionais.

Ainda, segundo os autores, a partir deste tensionamento político, surgiram, então, propostas como o Escola sem Partido, o combate à "ideologia de gênero" e a criação de Escolas Civil-militares como supostas soluções para esses problemas. Essas iniciativas frequentemente incorporam censura, LGBTQUIA+fobia, racismo e intolerância em sua base.

Ainda no governo Temer, várias reformas podem ser mencionadas como exemplos de retrocessos, dentre elas a trabalhista e previdenciária, este governo marca também a implementação de políticas de austeridade fiscal, como a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, muito questionada, também, por parcela dos segmentos progressistas da academia, movimentos sociais, economistas não alinhados à defesa do setor financeiro, como Pedro Rossi, Ana Oliveira, Esther Dweck, Flávio Arantes (2019), para eles, a austeridade coloca as vítimas dos cortes – especialmente os mais pobres – em contraste com os responsáveis por essas políticas, como o sistema financeiro, as elites econômicas e um governo submisso.

Ainda de acordo com os economistas, a Emenda Constitucional nº 95 (EC 95/2016) estabeleceu um novo regime fiscal que definiu uma regra para as despesas primárias do Governo Federal com duração de 20 anos, com possibilidade de revisão restrita ao índice de correção em 10 anos. Conforme essa regra, o gasto primário do governo federal ficou limitado a um teto

baseado no montante gasto em 2017, ajustado pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

Esse novo regime fiscal, em resumo, implicou em um congelamento real das despesas do Governo Federal, resultando em uma redução do gasto público em relação ao PIB e ao número de habitantes, devido ao crescimento contínuo da economia e da população ao longo dos anos. Em outras palavras, os gastos públicos não acompanharam o crescimento da renda e da população.

Além da Emenda Constitucional 95, a reforma trabalhista, aprovada em 2017, trouxe mudanças significativas, enfraquecendo direitos conquistados e precarizando as condições de trabalho. A flexibilização das leis trabalhistas, promovida sob a justificativa de aumentar a competitividade e reduzir o desemprego, foi criticada por reduzir a proteção social dos trabalhadores e ampliar o poder das empresas em relação às negociações de contrato. Conforme Carvalho (2020), a reforma resultou no aumento de empregos temporários e informais, e as garantias trabalhistas, como o direito a férias e 13º salário, ficaram enfraquecidas, com implicações diretas na estabilidade financeira das famílias trabalhadoras.

Esse cenário de instabilidade política e descontentamento social marcou profundamente o governo de Michel Temer, deixando um legado de divisões e incertezas no país. Nas palavras de Vânia Cardoso da Motta e Gaudêncio Frigotto (2017, 9. 357) “[...] essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário”.

Nesse contexto político conturbado, marcado por acusações de corrupção e uma crescente polarização ideológica, contribuiu para a percepção de falta de legitimidade do governo por parte de parcela da população. Conforme aponta Jessé José Freire de Souza (2017), “a ideia de corrupção sistêmica opera como uma arma de destruição moral contra todo o sistema político, preparando o caminho para o aparecimento de ‘salvadores da pátria’ que prometem, supostamente, uma moralidade superior” (p. 125). Essa percepção, no entanto, não foi suficiente para barrar o que se viveria dois anos

depois com a ascensão da ultradireita ao poder, na figura de Jair Messias Bolsonaro, que assumiu o posto do executivo nacional em 2019.

Outra reforma promulgada durante o governo autoritário e arbitrário do ex-presidente Michel Temer foi a aprovação da Medida Provisória nº 746⁵, de 22 de setembro de 2016, que trata da Reforma do Novo Ensino Médio. Esta medida, uma espécie normativa prevista no art. 62 da Constituição da República, propôs essencialmente a contrarreforma do ensino médio no Brasil, tema em discussão na Câmara dos Deputados desde 2013 através do Projeto de Lei (PL) nº 6840.

A Medida Provisória 746/2016, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

De acordo, com Márcia Soares de Oliveira e Maria Adélia Costa (2017) apesar da promulgação da Medida Provisória situar-se no ano de 2016, a discussão sobre alterações no Ensino Médio, iniciou-se em 2012, a partir da criação na Câmara dos Deputados da Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), tendo como relator o deputado Wilson Filho, do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB/PB)⁶.

Ainda conforme as autoras, no Relatório Final desta comissão, constava o Projeto de Lei nº 6.840/2013, que tramitava no Congresso Nacional, quando se publicou a MP 746, em 22 de setembro de 2016, a qual, conforme Mônica Ribeiro da Silva (2018), promoveu mudanças em duas áreas: na organização curricular do ensino médio e no financiamento público dessa etapa da educação básica.

⁵ A Medida Provisória detém o poder de lei, vigorando por um período de 90 dias, durante os quais deve ser submetida à apreciação do Congresso Nacional para sua conversão em legislação ordinária. No contexto em questão, a MP 746/2016 foi transformada na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, apresentando algumas modificações sutis, as quais serão destacadas no capítulo 2.

⁶ Atual Movimento Democrático Brasileiro (MDB)

Na organização curricular, a Medida Provisória dividiu a carga horária entre uma formação comum e outra em itinerários formativos.

Os Itinerários Formativos, previstos na Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017, são percursos curriculares organizados em cinco grandes áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, por fim, a Formação Técnica e Profissional. No contexto desta pesquisa, o termo é utilizado para se referir especificamente ao itinerário técnico e profissional, que visa a preparar os estudantes para o mercado de trabalho, muitas vezes com a participação de instituições privadas na oferta desses cursos, o que caracteriza um ponto central desta análise.

A inclusão do itinerário técnico e profissional na Reforma do Ensino Médio ampliou significativamente o papel de instituições privadas na oferta educacional, especialmente em estados como o Paraná, que optaram por terceirizar parte dessa formação. Embora isso tenha possibilitado maior diversidade de cursos, também levantou questionamentos quanto à transparência dos contratos, ao uso de recursos públicos e à qualidade do ensino ofertado. Esta dissertação problematiza essas questões, com foco na atuação do CESUMAR.

Esta abordagem, conforme discutido por Silva (2016), resgata um modelo já adotado no Brasil na ditadura militar a qual reintroduz a divisão entre ensino propedêutico e profissionalizante. No financiamento, a MP 746/2016 incluiu o itinerário da formação técnica e profissional entre os fatores de ponderação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, mantendo o fator de repasse do Ensino Médio Integrado.

Em relação às políticas de fomento destinadas à implementação das escolas de tempo integral propostas pela Reforma do Ensino Médio, os artigos 5º a 12 da Medida Provisória 746/2016 delineiam de forma específica essas políticas. No entanto, ao examinar de forma crítica essas disposições, surgem questionamentos acerca da efetividade e equidade dessas políticas, uma vez

que os artigos não apresentam clareza na distribuição dos recursos, o que gera disparidades significativas entre as regiões e escolas do país.

Para Renato Horta e Eduardo Martins (2017) a edição desta Medida Provisória, que sobrepôs os trabalhos legislativos iniciados na Câmara, provocou reações negativas na sociedade, resultando na ocupação de inúmeros institutos escolares por estudantes contrários à contrarreforma executada pelo Executivo. Esse episódio intensificou as tensões entre a realidade social e a validade das decisões governamentais.

A Medida foi o estágio inicial das alterações substanciais na estrutura e no currículo do Ensino Médio no país, introduzindo uma série de mudanças, como a flexibilização curricular, a alteração na carga horária total, a disposição das disciplinas obrigatórias, a estrutura do ensino técnico e profissional, o direcionamento do ensino da língua estrangeira moderna para o inglês em substituição ao espanhol, permissão para contratação de profissionais com “notório saber” para ministrarem aulas e entre outras mudanças que impactam diretamente na formação dessa etapa da educação básica.

Com a conversão da Medida Provisória 746/2016 na Lei 13.415/2017, Vânia Cardoso da Motta e Gaudêncio Frigotto (2017), argumentam que o discurso governamental da justificativa da mudança se assentava na melhoria da qualidade e equidade do Ensino Médio. Isso ocorreria a partir da ampliação da carga horária, vinculada a disciplinas atraentes e flexíveis, que se propunham a trabalhar tanto a formação acadêmica quanto às habilidades socioemocionais, visando auxiliar nas decisões futuras dos estudantes.

Gabriel Fernandes Pirkel (2023), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, localiza dentre as justificativas do Projeto de Lei para Reforma do Ensino Médio, elaborado pela Comissão Especial Destinada A Promover Estudos e Proposições Para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) que o baixo rendimento dos nossos estudantes do Ensino Médio nas avaliações nacionais e internacionais, eram evidências de que o modelo até então vigente, estava desgastado, resultando em altos índices de evasão e distorção idade/série.

Na mesma direção, Monica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe (2017, p. 27) a partir do resultado das audiências públicas promovidas pelo Congresso Nacional entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017 e do levantamento da exposição de motivos da medida provisória, as autoras concluem que os argumentos defendem “[...] “adequar a formação dessa juventude à lógica do mercado, pois apenas uma parte muito pequena dos concluintes da educação básica terá acesso à educação superior [...], de modo que o mote seria reorganizar os currículos, dar ênfase ao preparo para os exames nacionais e internacionais.” Assim, tem-se uma Reforma profunda do Ensino Médio, que promete resolver problemas históricos e complexos desta etapa de escolaridade com ampliação de carga horária e fragmentação do currículo.

De acordo com Celso João Ferretti (2018) embora o Ensino Médio seja, no país, responsabilidade de cada estado da federação, a definição mais ampla de sua estrutura e da organização curricular decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases, dos Planos Nacionais de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais. O que nos leva a um cenário de disputas de políticas públicas para a elaboração do currículo “disputas de hegemonia, pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do ensino médio” (SILVA; FERRETTI, 2017, p.33).

Para Silva e Scheibe (2017), os argumentos da proposta para o que se chamou de Novo Ensino Médio, explicitam uma inclinação orientada pelo e para o mercado, amplamente influenciados pela visão de que uma reestruturação alinhada aos princípios de mercado poderia gerar melhorias substanciais tanto em termos de qualidade educacional quanto de eficiência no sistema como um todo. Portanto, as autoras sugerem que, ao considerar as raízes e motivações por trás da reforma, é crucial reconhecer não apenas as necessidades imediatas do sistema educacional, mas também os fatores políticos e econômicos que moldaram o cenário em que a reforma foi concebida e implementada.

Não se pode desconsiderar ainda, que o texto da reforma amplia a participação do setor privado, ao permitir a oferta da formação técnica e profissional “em parceria com outras instituições” (Brasil, 2017) e reforça o

estímulo a este setor, ao permitir via lei regulamentadora do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Fundeb permanente⁷ - Lei nº 14.113/2021, alterada pela 14.276/2021 - o repasse de recursos públicos às entidades paraestatais do chamado Sistema S⁸, que engloba o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Social do Comércio (Sesc), o Serviço Social da Indústria (Sesi) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Adicionalmente, inclui o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) e o Serviço Social de Transporte (Sest).

Esta pesquisa surge com o intuito de investigar a presença do setor privado na oferta dos itinerários formativos do Ensino Médio, especialmente no estado do Paraná. Investigação que está fortemente vinculada à trajetória acadêmica e profissional desta pesquisadora que atua desde 2021 como coordenadora de projetos educacionais em uma Organização da Sociedade Civil, o que proporcionou a oportunidade de acompanhar os processos e as dificuldades de implementação da Reforma do Ensino Médio em diferentes estados das cinco regiões do país. Durante os anos de trabalho, observou-se a crescente participação de empresas privadas com e sem fins lucrativos atuando nas secretarias estaduais, em formato de consultorias e oferta de currículo como itinerário formativo. Informa-se que não é a Organização o objeto de investigação, mas é dela que parte a motivação por compreender o alcance do setor privado nesta etapa de escolaridade no curso da reforma.

A indignação e a busca por entender tal atuação se transformaram em motor para a investigação científica, delineando-se assim, o seguinte problema: Como se efetiva a atuação do Centro de Ensino Superior de Maringá

⁷ EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 108 DE 26 DE AGOSTO DE 2020 Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências.

⁸ De acordo com Graef e Salgado (2012, p. 31) “as entidades que compõem o ‘Sistema S’ classificam-se como civis, sem fins lucrativos, com a finalidade estatutária de prestar serviços de qualificação profissional, geralmente de natureza não gratuita.

(Cesumar) na oferta do itinerário formativo da formação técnica e profissional no estado do Paraná?

Esses processos em que o setor privado adota medidas que tem subordinado direta ou indiretamente a educação aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas são denominados por Theresa Adrião (2018) de privatização, conceito e concepção que adotamos nesta dissertação, portanto, trata-se de uma análise que tem como foco esses processos no Ensino Médio, na Formação Técnica e profissional no estado do Paraná.

A partir da questão norteadora, delineou-se o objetivo geral desta investigação, qual seja, investigar a participação do Centro de Ensino Superior de Maringá (Cesumar) na oferta do itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional no estado do Paraná, analisando a natureza de sua atuação, os cursos oferecidos e os montantes de recursos públicos envolvidos nesse processo. Do objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar o Centro de Ensino Superior de Maringá (Cesumar), destacando sua natureza jurídica, estrutura institucional e seu papel na oferta do itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional no Paraná.
- Identificar os cursos técnicos do Itinerário Formativo da Formação Técnica e Profissional oferecido pelo Centro de Ensino Superior de Maringá (Cesumar) no estado do Paraná.
- Verificar o número de alunos atingidos nesse processo de privatização
- Inventariar os recursos financeiros repassados pelo governo do estado do Paraná para o Centro de Ensino Superior de Maringá (Cesumar) para a oferta do itinerário formativo, bem como a fonte de recursos utilizada para o financiamento do Cesumar.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho documental. Segundo Creswell (2007, p. 187), a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, ou seja, o pesquisador faz uma interpretação dos dados partindo de uma visão holística dos fenômenos sociais [...] “Isso explica por que estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas

em vez de microanálises. Quanto mais complexa, interativa e abrangente a narrativa, melhor o estudo qualitativo”.

Para realizar os procedimentos da metodologia adotada, a dissertação recorreu ao levantamento bibliográfico. Conforme destacado por Antônio Carlos Gil (2002), o levantamento bibliográfico desempenha um papel fundamental na formulação do problema de pesquisa. No entanto, por si só, ele é insuficiente. É necessário realizar uma reflexão crítica sobre os temas estudados, de modo a identificar controvérsias entre os diversos autores, reconhecer abordagens teóricas relevantes para a investigação do fenômeno e, se viável, optar por uma abordagem teórica que possa fundamentar o trabalho.

A partir do levantamento bibliográfico ou da revisão de literatura, inventariou-se as produções na temática a ser investigada, visando à identificação de trabalhos sobre privatização, mais especificamente, sobre privatização da educação e do Ensino Médio e da Formação Técnica Profissional, assim como sobre a Reforma do Ensino Médio, tanto em âmbito nacional quanto no âmbito do Estado do Paraná.

A revisão de literatura foi fundamental para embasar teoricamente a pesquisa, fornecendo um panorama abrangente das discussões e debates existentes. A partir dela, após seleção do que interessa ao tema, foi possível fundamentar as análises e conclusões apresentadas neste relatório de qualificação.

Para o levantamento bibliográfico, dividimos as buscas em duas temáticas principais: 1. reforma do ensino médio e 2. Privatização do Ensino Médio. No primeiro caso, utilizaram-se os seguintes descritores de busca: Reforma do ensino Médio e itinerários formativos. No segundo, privatização do ensino médio e privatização da educação profissional. Em todas as bases ocorreram filtragens para o ensino médio no período de 2016 a 2023. Este foi um momento importante da pesquisa, pois uma adequada escolha de descritores serve para a delimitação do levantamento e para a demarcação do objeto.

Realizou-se a busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Scientific

Electronic Library Online - SCIELO-br. Selecionaram-se artigos e teses que se relacionasse ao objeto desta investigação a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave.

Em relação à Reforma do Ensino Médio, além das bases citadas, realizamos uma seleção das produções do grupo de pesquisa 'Observatório do Ensino Médio'⁹ da Universidade Federal do Paraná, que reúne um conjunto de pesquisas sobre esta etapa de escolaridade. Sobre o tema da Privatização do Ensino Médio, além da Capes e da Scielo, buscamos produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE)¹⁰ e do Grupo de Pesquisa Relações entre o público e o privado em educação (GPRPPE)¹¹, ambos congregam pesquisadoras e pesquisadores que têm se debruçado a estudar os processos de privatização da Educação Básica.

Para seleção dos artigos, fez-se a leitura dos resumos, descartando-se aqueles que não se encaixavam nos objetivos desta dissertação. No caso das teses e dissertações, selecionaram-se os capítulos que poderiam contribuir para esta pesquisa.

Para a temática sobre Ensino Médio, sem a filtragem relacionada à Educação Profissional e Técnica, os resultados foram amplos, abrangendo diversas áreas de pesquisa. Após a primeira filtragem, que incluía os descritores "Reforma do Ensino Médio" e "itinerários formativos", chegou-se a um total de 347 publicações nas bases de dados e acervos de pesquisa para o intervalo de 2016 a 2023. Do total de 347, 119 apresentavam conteúdos pertinentes para esta dissertação.

Tabela 1 - Total de Produções sobre Reforma do Ensino Médio, localizadas por base pelo conjunto dos descritores (Reforma do Ensino Médio e itinerários formativos (2016 - 2023))

Base acionada para pesquisa bibliográfica	Total de trabalhos localizados antes da análise dos resumos
e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de	29

⁹ <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>

¹⁰ <https://www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br>

¹¹ <https://www.ufrgs.br/gprppe/>

Pessoal de Nível Superior (CAPES)	
Scientific Electronic Library Online (SCIELO)	38
Observatório do Ensino Médio	52
Total	119

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das plataformas de busca

Destaca-se que, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além do filtro do recorte temporal, inclui-se também o referente a “ciências humanas”, como grande área de conhecimento e “educação” como área de conhecimento, uma vez que resultaram 865 textos antes desta filtragem. Já no Scientific Electronic Library Online (SciELO), optamos por manter os descritores separados, pois a dimensão de textos apresentados era menor e seus títulos estavam mais alinhados com o interesse da pesquisa. Com o descritor “Reforma do Ensino Médio” e “itinerários formativos” encontramos 38 textos no total, todos relacionados ao Ensino Médio, mas nenhum que abarcava o segundo descritor.

No Observatório do Ensino Médio, utilizando os descritores "Reforma do Ensino Médio" e "itinerários formativos", identificamos 52 produções publicadas entre 2016 e 2022, incluindo artigos, dissertações, teses e livros. Dado o foco desta pesquisa na formação técnica e profissional, optamos por selecionar apenas os textos que abordam esse tema em seus títulos e resumos.

Tabela 2 - Total de Produções sobre Privatização e Ensino Médio, localizadas nas bases de dados pelo conjunto dos descritores – 2016 - 2023

Base acionada para pesquisa bibliográfica	Total de trabalhos localizados antes da análise dos resumos
Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	61
Scientific Electronic Library Online (SCIELO)	8

Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE)	2
Grupo de Pesquisa Relações entre o público e o privado em educação (GPRPPE)	5
Total	76

Na Tabela 2, organizou-se os resultados quantitativos, com um total de 61 pesquisas encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No Scientific Electronic Library Online (SciELO) encontramos 8 textos com os descritores “Privatização e Ensino Médio”. Nos Grupos de Pesquisa, GREPPE¹² encontramos 2 pesquisas relacionadas a privatização do Ensino Médio. Já no GPRPPE¹³, encontramos 5 pesquisas que tratam diretamente da temática.

A segunda fase consistiu na seleção dos textos a serem utilizados na pesquisa. Dos textos levantados na Tabela 1, referentes à temática da Reforma do Ensino Médio, após a leitura dos resumos, identificamos que 20% dos trabalhos estavam alinhados com a proposta desta dissertação. Assim, dos 119 textos, 24 foram escolhidos para compor a pesquisa. Os textos selecionados podem ser visualizados no Apêndice A, que se encontra nos Apêndices desta pesquisa.

Ainda, em relação à segunda fase da seleção dos textos, especificamente os que tratavam da temática da Privatização do Ensino Médio, após análise das informações dos resumos, do total de 76 trabalhos, 20%

¹² Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) que tem desenvolvido pesquisas interinstitucionais no campo da política educacional, em âmbitos nacional e internacional, priorizando a relação contemporânea entre os setores público e privado para a oferta, a gestão, o currículo, as relações de trabalho e o financiamento da educação básica e as implicações dessas dimensões para o direito à educação.

¹³ E o Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE), que faz parte do Núcleo de Política e Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), além de ser vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Esse coletivo estuda o tema público-privado desde 2001 e, ao longo da sua existência, desenvolveu pesquisas integrando um grupo nacional junto a outros grupos do Brasil que se dedicam à temática.

apresentavam conteúdo relacionado à temática em estudo. Os textos selecionados estão organizados no Apêndice B, que se encontra nos Apêndices desta pesquisa.

Os resultados do levantamento bibliográfico desta pesquisa, evidenciam um aumento significativo na privatização da última etapa da educação básica, impulsionado pela MP 746/2016, que introduziu a reforma do Ensino Médio. Ao revisar a literatura, identificamos uma crescente participação de instituições privadas na prestação de serviços educacionais para o ensino médio. Esse cenário ressalta a relevância desta investigação, que busca mapear e caracterizar os setores privados contratados pelo governo do estado do Paraná para oferecer itinerários formativos integrados da Formação Técnica e Profissional.

Os textos encontrados estão dispostos em um quadro no apêndice da pesquisa, permitindo uma consulta detalhada das publicações selecionadas.

Ainda como parte da metodologia, para a condução desta pesquisa, realizamos uma análise minuciosa dos contratos, aditivos, apostilamentos e demais documentos relacionados à contratação da CESUMAR, disponíveis no Portal da Transparência. Essa busca incluiu o exame detalhado das cláusulas contratuais, das alterações formais e das eventuais renovações, visando identificar os termos específicos e as condições envolvidas na oferta de formação técnica e profissional. Além disso, consultamos a Secretaria da Fazenda para investigar os pagamentos efetuados e as fontes de recursos utilizadas, de forma a compreender o fluxo financeiro e a origem dos valores destinados a esses contratos.

Além das consultas em fontes oficiais como o site da SEED/PR, o Portal da Transparência do Governo do Estado e o Conselho Estadual de Educação, foram abertos três protocolos junto à Ouvidoria do Portal da Transparência, com o objetivo de obter dados mais específicos sobre os itinerários formativos ofertados no estado, especialmente relacionados às empresas privadas envolvidas. No entanto, foram recebidas sete respostas diferentes, que, em sua maioria, não traziam os dados solicitados, confirmando a dificuldade de acessar informações sobre o uso de recursos públicos com o

setor privado e toda relação estabelecida entre o público e o privado. Os pedidos foram encerrados sem as respostas, reforçando a opacidade no acesso a informações essenciais.

Entretanto, uma questão que chamou a atenção ao longo do processo de solicitação foi a impossibilidade de acessar dados específicos sobre instituições privadas que ofertam cursos técnicos e profissionais no estado. A SEED/PR informou que, em relação às instituições privadas, como o SENAI e o SESI, não possui controle direto sobre os dados e orientou que as informações fossem solicitadas diretamente às instituições privadas. Esse fato evidencia a dificuldade de obter um panorama completo da inserção do setor privado na educação pública, especialmente no que se refere à falta de transparência sobre as contratações e os valores financeiros envolvidos.

A resposta da SEED/PR também indicou que, por se tratar de uma pesquisa acadêmica de mestrado, certos procedimentos adicionais eram requeridos, incluindo a necessidade de abertura de protocolo junto ao Núcleo Regional de Educação de Curitiba (NRE), no setor de Articulação Acadêmica. Isso indica a dificuldade enfrentada por pesquisadores que, embora lidem com dados de interesse público, documentais, encontram barreiras burocráticas no processo de acesso à informação. Esse tipo de dificuldade de acesso aos dados pode atrasar ou limitar a pesquisa acadêmica, prejudicando a análise completa do impacto da relação público-privada na oferta de educação técnica e profissional no estado do Paraná.

Assim, a transparência na gestão da educação técnica e profissional é um tema que carece de investigação no âmbito dessa relação público-privada e a destacaremos em diversos momentos nesta dissertação, especialmente ao avaliar a atuação da CESUMAR. Embora a SEED/PR tenha fornecido dados referentes à oferta de cursos na rede pública, a ausência de informações detalhadas sobre o setor privado e os montantes financeiros repassados evidencia a necessidade de um debate mais amplo sobre a transparência nas políticas educacionais e na gestão pública da educação.

Durante o levantamento dos itinerários formativos, foi utilizado o portal Escola Digital, um espaço virtual da SEED-PR, voltado à disseminação de

conteúdos educacionais e formativos para alunos e professores. Neste portal, foram identificados os cursos disponíveis para a Formação Técnica e Profissional do Ensino Médio. Para apresentar os dados investigados, estruturamos a dissertação em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, abordamos o contexto político-econômico das reformas educacionais no Brasil pós-Constituição Federal de 1988, estabelecendo uma análise crítica sobre o papel do Estado nesse processo e as transformações que favoreceram a entrada de agentes privados na educação pública.

O segundo capítulo realiza uma análise da trajetória e do contexto da Reforma do Ensino Médio, destacando suas implicações para a educação profissional técnica de nível médio no Brasil e o estímulo à participação de instituições privadas na oferta de itinerários formativos de formação técnica e profissional.

O terceiro capítulo concentra-se na implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná, com um olhar específico sobre a Formação Técnico Profissional entre 2016 e 2023. Nesse contexto, investigamos a atuação do Centro de Ensino Superior de Maringá (CESUMAR), por meio de contratos firmados com o Estado, na oferta dos itinerários formativos, evidenciando um processo de “privatização silenciosa” nesta etapa educacional.

Nas considerações finais, apresentamos as conclusões do estudo e discutimos as implicações da pesquisa para futuras investigações sobre a influência do setor privado na educação técnica e profissional no Brasil.

1. Estado brasileiro: contexto político-econômico das reformas educacionais pós Constituição Federal de 1988.

Este capítulo tem como objetivo explorar as dinâmicas político-econômicas que influenciaram as reformas educacionais no país desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. O capítulo discutirá as principais mudanças e desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro nesse período, fornecendo uma análise crítica e contextualizada do contexto em que essas reformas foram concebidas e implementadas.

A partir de meados de 1984, o Brasil testemunhou o movimento social significativo conhecido como Diretas Já, que expressava as intensas pressões populares pelo fim da Ditadura Militar e pela realização de eleições diretas para a presidência da República. Este período foi marcado por manifestações massivas em várias partes do país, destacando-se pela mobilização da sociedade civil em prol da democracia. Segundo Vanessa Gomes de Castro e Thiago Rodrigues Tavares (2017), o ano de 1985 marcou a transição para a Nova República, caracterizada por um impulso decisivo na formulação de políticas sociais democráticas e na preparação para a Assembleia Nacional Constituinte de 1988.

Nesse processo, destaca-se que durante a constituinte, o ensino médio emergiu como um tema central. Foi reconhecido como fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, focada em conteúdos relevantes para o avanço das relações sociais e produtivas (FONSECA, 2009). Desta forma, o enfoque no ensino médio como fase estratégica contribuiu para o fortalecimento de políticas que visam a ampliar o acesso e a garantir a permanência dos jovens no ambiente escolar.

A valorização de conteúdos que dialoguem com o mundo produtivo e social passa a ser vista como essencial para a formação de cidadãos que possam interagir de maneira consciente e propositiva nas diversas esferas da vida. Este entendimento reforça a importância de um ensino médio que supere a simples transmissão de conteúdos e promova o desenvolvimento de competências que preparem os estudantes para os desafios do contexto

econômico e social, realçando o papel fundamental dessa etapa educacional na formação de uma sociedade mais equitativa e produtiva (FONSECA, 2009).

Passados mais de 35 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988 não se superou a complexidade de se ter um documento que ampliou os direitos sociais em âmbito nacional em um momento histórico em que a materialidade dessas políticas pela via do Estado era ideologicamente enfraquecida em âmbito internacional pela crise econômica que pouco antes havia abalado o mundo¹⁴.

A crise econômica trouxe à tona um conjunto de ideias assentadas no liberalismo econômico renascido por Friedrich August von Hayek em sua obra "O Caminho da Servidão", na qual argumenta que o Estado provedor é responsável pelo aprofundamento da crise e conduz a população ao caminho da servidão. Essa construção ideológica, que se expandiu em âmbito mundial, sustenta que o Estado é ineficiente, oneroso e precisa ser reformado (HAYEK, 2007). Tais ideias se espalham primeiramente em países de capitalismo desenvolvido, como Inglaterra e Estados Unidos, ganhando materialidade no governo de Ronald Reagan no primeiro país e Margareth Thatcher no segundo, especificamente no início dos anos de 1980 (Anderson, 1995; Harvey, 2006; Moraes, 2000).

Tais ideias ganharam força no cenário político global, especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, com materialização prática no governo de Ronald Reagan nos Estados Unidos e de Margaret Thatcher na Inglaterra, ambos no início da década de 1980. Segundo Harvey (2006), o governo de Thatcher foi emblemático na implementação de políticas neoliberais, promovendo privatizações em massa e cortes significativos nos gastos públicos, com o objetivo de reduzir o papel do Estado na economia. Anderson (1995) aponta que essa mudança marcou o início de uma nova era de políticas liberais, caracterizada pela retirada do Estado dos setores sociais e pela promoção de um mercado livre como meio ideal de organização econômica. Moraes (2000) complementa essa análise ao destacar que a adoção do

¹⁴ Crise conhecida pela profunda recessão de 1973, acentuada pelo choque do petróleo que pôs em curso um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista do período pós segunda Guerra Mundial (Harvey, 2009).

neoliberalismo nesses países foi motivada pela crença de que a liberdade econômica e a redução do Estado poderiam restaurar o crescimento e a competitividade em um contexto de crise. Essa visão neoliberal de gestão pública não só influenciou as políticas internas desses países, mas também estabeleceu uma tendência de reformas estruturais que se estenderiam a países de economia emergente, pautando uma visão de Estado que restringe suas responsabilidades e abre espaço para a participação crescente da iniciativa privada em diversas esferas da vida social.

No Brasil, essa corrente de cunho econômico neoliberal, chega no início dos anos de 1990, exatamente quando se está buscando colocar em prática a Constituição de 1988 (Adrião, 2001; 2009; Adrião; Domiciano, 2018; Cestari; Fernandes, 2009; Peroni, 1995) e quando o neoliberalismo já sofria severa críticas (Adrião, 2001). Assim, se é verdade que o Brasil amplia suas políticas sociais aumentando o acesso e o investimento em educação, saúde, assistência, é verdade também que há concomitantemente forte estímulo à participação do setor privado na elaboração e na materialização das políticas sociais, com subsídio estatal.

Para Castro e Tavares (2017) a partir da década de 1990, as políticas educacionais brasileiras são ajustadas de acordo com os postulados das agências multilaterais de financiamento, como a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), dentre outras. Para eles, as recomendações dessas agências enfatizaram a implementação de sistemas de ensino descentralizados, promovendo maior autonomia para as escolas. Essas instituições educacionais foram incentivadas a adotar uma gestão participativa, envolvendo a comunidade nos processos decisórios, inclusive na captação de recursos financeiros.

Esse movimento coincidiu com a ascensão de ideias neoliberais na política global, que enfatizavam a redução do papel central do Estado e incentivavam uma nova configuração de governança escolar. Essas

instituições, influenciadas pela lógica neoliberal, recomendaram a implementação de sistemas de ensino descentralizados, com a promessa de uma gestão mais eficiente e uma maior adaptação às realidades locais. No entanto, essa perspectiva de descentralização também camuflava uma transferência de responsabilidades do Estado para os entes locais, sem o devido reforço financeiro para que estados e municípios pudessem responder adequadamente às novas demandas. Assim, o discurso de "autonomia" e "flexibilidade" na gestão escolar frequentemente encobria a redução do investimento estatal direto, abrindo espaço para uma dependência das escolas em relação à captação de recursos externos, comprometendo a igualdade de condições entre elas.

Das reformas educacionais realizadas na década de 1990, os autores destacam as significativas mudanças implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), especialmente a promulgação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Na década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2003), a promulgação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu padrões para o ensino compulsório, currículo escolar, qualificação dos professores, expansão de matrículas, promoção de alunos, criação de estatísticas educacionais e avaliação dos estudantes. Foram implementadas e ampliadas diversas políticas educacionais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); dentre programas como Merenda Escolar, Livro Didático e Dinheiro Direto na Escola. Essas medidas favoreceram avanços educacionais significativos, que refletiram nas condições gerais de escolarização encontradas pelas cortes que ingressaram na educação básica no início dos anos 2000.

As políticas educacionais precisam ser entendidas em função desse próprio histórico que, a partir da década de 1990, adota um caráter mais gerencialista, que nesse contexto, refere-se a um modelo de gestão que enfatiza práticas e princípios oriundos da administração empresarial, como eficiência, controle e desempenho. Esse modelo trouxe mudanças significativas para as Políticas Sociais e, por conseguinte, para as Políticas Educacionais.

Newman e Clarke (2012, p. 358) destacam a importância do gerencialismo no contexto da reforma do Estado ao afirmar:

[...] O gerencialismo como ideologia era essencial para o processo de reforma das décadas de 1980 e 1990 no Reino Unido porque traduzia um ethos de negócios do setor privado no estado e no setor público. Ocorre que, mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo. Era exigido que se tornassem semelhantes a negócios e este ethos era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos.

Ainda conforme os autores, um dos principais objetivos da reforma gerencialista parece ser a tentativa de alinhar o setor público ao modelo organizacional e de gestão das grandes corporações privadas. No qual esse movimento busca incorporar, de maneira profunda, conceitos como eficiência, eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia, entre outros, que são típicos de ambientes voltados para a maximização de resultados econômicos. No entanto, tal abordagem tende a relegar a segundo plano as questões sociais emergentes, que deveriam estar no cerne das preocupações do setor público.

Conforme apontam Peroni, Caetano e Lima (2017, p.418), “a educação, como parte de um projeto de nação, é disputada por visões antagônicas, tanto no sentido da sua direção, quanto da sua execução.” Portanto, a formulação de políticas educacionais, sempre esteve no palco dos debates ideológicos e políticos. De um lado, há correntes que defendem uma educação voltada para a formação crítica e cidadã, alinhada com valores democráticos e inclusivos. Do outro, existem grupos que promovem uma visão mais conservadora, focada na padronização, disciplina e na preparação para o mercado de trabalho.

Esses processos de ampliação da atuação do setor privado na educação brasileira, entende-se como processos de privatização que ao longo do tempo vão se aprofundando e se moldando aos interesses do capital, em um processo sistemático de mercantilização. Para André Silva Martins e Leonardo Docena Pina (2020, p. 3) a mercantilização designa o ato ou efeito de tornar algo uma mercadoria com a finalidade de realizar procedimentos

mercantis, em outras palavras, destacam que a mercantilização é o processo pelo qual algo é transformado em mercadoria devido à sua relevância social, podendo ser integrado ao circuito de geração de valor através de condições específicas.

Ademais, conforme a análise dos autores a mercantilização na educação é um projeto político-ideológico da classe empresarial, que se destina a reduzir o direito social à educação a mero serviço mercantil integrado à dinâmica do “mundo dos negócios”, envolvendo a produção da sociabilidade e o incremento do ciclo de reprodução do capital.

De acordo com Vera Peroni e Leda Scheibe (2017), no setor educacional, a privatização acontece de múltiplas formas. As autoras explicam que ela pode acontecer de forma direta, através da oferta de serviços educacionais por instituições privadas, ou de forma indireta, quando o setor privado influencia e disputa o conteúdo das políticas públicas educacionais.

As diversas formas de privatização têm profundas consequências para a democratização da educação, cujo papel é fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. “Quando o privado assume a direção das políticas e imprime seus valores, temos grandes perdas para o processo societário em desenvolvimento, que mercantiliza o próprio conhecimento.” (Peroni e Scheiber, 2017, p. 388)

Clive R. Belfield e Henry M. Levin (2004), compreendem a privatização como a transferência de responsabilidades, bens, atividades e ativos inerentes ao setor público para o setor privado. Como setor privado compreendemos: agências, instituições empresariais, segmentos da sociedade civil e demais integrantes, inclusive as famílias. No mesmo sentido, Vitor Paro (2006) define privatização como movimento de diminuição de responsabilidades do Estado para com a oferta direta das políticas sociais.

Para Theresa Maria de Freitas Adrião (2017), a privatização é entendida como os processos que têm subordinado, direta ou indiretamente, a educação obrigatória aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas. Deste modo, para a autora

[...] a adoção de expressões como parceria público-privada, ainda que adotadas em outros trabalhos, mais sirvam ao acobertamento dos processos em análise do que a explicá-los. A começar pelo fato de não se tratar de relação colaborativa entre setores que atuariam horizontalmente, como à primeira vista o termo “parceria” pode indicar. Tampouco se trata de formas específicas de privatização sugeridas pelo Banco Mundial (BM), as quais no Brasil foram reguladas pela Lei Federal nº. 11.079 de 30/12/04. Trata-se de processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases – Nº 9394/1996, subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro. (ADRIÃO, 2017, p.9).

Assim, Adrião (2018) exemplifica que esses processos são vistos quando a educação pública “se subordina a setores privados - corporações, terceiro setor, igrejas, famílias etc. — explicitamente por meio da transferência de responsabilidades do Estado ou da flexibilização de regulamentações para atuação daqueles setores” (Adrião, 2018, p. 66).

Embora a presença do setor privado seja constitutiva da educação brasileira, a partir da década de 1990, acompanhando as transformações do capitalismo global aliadas ao ideário neoliberal, a autora identifica uma significativa diversificação de atores e de seus modos de incidência junto ao Estado, que aprofunda e intensifica a privatização da educação básica.

Adrião (2018) identifica três dimensões principais da privatização na educação, a partir de pesquisas e levantamentos bibliográficos realizados desde a década de 2000.

A primeira dimensão refere-se à privatização da oferta educacional e manifesta-se de três formas principais. Primeiro, o financiamento público da educação privada, que ocorre por meio de: a) sistemas de bolsas de estudo, que subsidiam o acesso de alunos a instituições privadas; b) convênios ou contratos entre esferas governamentais e o setor privado, que formalizam parcerias para a oferta de serviços educacionais; e c) incentivos fiscais, como dedução de impostos ou renúncia fiscal, que beneficiam as escolas privadas.

A segunda dimensão aborda a privatização da gestão da educação, refere-se à subordinação ao setor privado dos processos relacionados à definição dos meios e dos fins educacionais. Essa dimensão pode ser

observada em dois âmbitos: a) privatização da gestão educacional, quando as decisões sobre a política educativa de uma rede ou sistema público de ensino são delegadas a instituições privadas lucrativas ou a elas associadas; e b) privatização da gestão escolar, que se refere à delegação ou subordinação da gestão de escolas a esses mesmos atores privados.

A terceira dimensão é a privatização do currículo. Esse processo ocorre quando o setor privado determina os desenhos curriculares para escolas, redes ou sistemas públicos, seja por meio de assessorias, oferta de tecnologias educacionais e outros insumos curriculares, ou ainda através dos Sistemas Privados de Ensino (SPE). Essa dimensão envolve a privatização dos processos pedagógicos em sentido estrito, abrangendo as relações entre professores, estudantes e conhecimento.

Essas dimensões refletem diferentes aspectos do processo de privatização na educação e evidenciam como o setor privado tem se integrado e influenciado a oferta educacional no Brasil e em outros contextos.

De acordo com a análise realizada por Sabrina Moehlecke (2018), no contexto da privatização da educação básica nas redes estaduais de ensino no Brasil, diversas estratégias são observadas para a oferta educacional. Moehlecke (2018) identificou que essas estratégias incluem: a) a disponibilização de vagas em componentes do currículo regular ou complementar, como cursos de línguas, dança, capoeira, informática, entre outros; b) a disponibilização de equipamentos para as escolas, como computadores, livros e bibliotecas; e c) o investimento em diferentes aspectos da infraestrutura escolar.

A análise de Moehlecke (2018), referente ao período de 2005 a 2015, revela que as regiões Nordeste e Sudeste são as que apresentam o maior número de programas relacionados à privatização, seguidas pelas regiões Norte, Sul e Centro-Oeste. Destaca-se que, na região Norte, o estado do Pará concentra doze programas, enquanto na região Sudeste, São Paulo se destaca com treze programas, superando os demais estados da região.

Além disso, a pesquisa demonstra que instituições e fundações privadas atuam em programas em todas as regiões do Brasil. Organizações financeiras

internacionais e empresas também se destacam como atores importantes, com presença em diversas regiões, exceto no Centro-Oeste. A presença de agências é particularmente significativa nas regiões Sudeste e Nordeste.

A privatização da gestão da educação pública, considerada a segunda dimensão das formas de privatização da educação por Adrião (2018), resulta de alterações no marco regulatório pós-Constituição Federal de 1988, especialmente com a Emenda Constitucional (EC) nº 19 de 1998¹⁵. A partir dessas mudanças, instituições privadas passaram a se associar aos governos por meio de diferentes mecanismos, como contrato de gestão, termos de parceria, acordos de colaboração e fomento, além das parcerias público-privadas propriamente ditas. Os três primeiros instrumentos regulam as relações entre a esfera pública e organizações privadas sem fins lucrativos, enquanto o último regula a transferência de atividades governamentais para organizações lucrativas.

Para efeito de caracterização, pois em geral encontram-se simultaneamente aplicadas, os processos de privatização da gestão da educação são percebidos em dois âmbitos: no âmbito das redes públicas de ensino, assumindo um caráter sistêmico e consubstanciando a privatização da gestão educacional e, quando as políticas e programas de privatização incidem sobre a gestão de unidades escolares específicas, denomina-se privatização da gestão escolar. Em um e outro caso trata-se da delegação pela esfera pública, dos processos relativos às tomadas de decisão sobre os fins da educação e os processos necessários ao seu atendimento. (ADRIÃO, 2018, p. 12).

Embora as normativas que regulam a transferência da gestão pública para o setor privado tenham validade em todo o Brasil, de acordo com Adrião (2018), a adaptação por governos subnacionais apresenta ritmos e características distintas, resultando em diferentes atuações do setor privado, políticas e programas implementados, e impactos na natureza pública da gestão educacional e escolar. A autora afirma que pesquisas apontam que, para entender a profundidade desses processos de privatização, é crucial considerar a natureza das instituições privadas que assumem a gestão: se são com fins lucrativos ou sem fins lucrativos. Neste último caso, destaca-se o

¹⁵ Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.

crescimento na transferência da gestão para investidores sociais ou filantropos de risco (Adrião, 2018).

Na área do currículo, a privatização vai além da compra de insumos, como livros e apostilas. Trata-se, mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, de como ensinar e de quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares (ADRIÃO, 2018, p. 21). Embora esta dissertação tenha como foco principal a análise da privatização do currículo, é importante destacar que a privatização da oferta educacional também é central no contexto da Reforma do Ensino Médio. No caso do Paraná, a contratação do CESUMAR para a oferta de itinerários técnicos e profissionais ilustra como o setor privado se tornou essencial para a execução de políticas públicas educacionais, o que será discutido detalhadamente nos capítulos seguintes.

Essa dimensão da privatização desperta um grande interesse do setor privado em comparação com as demais, devido à disparidade no número de programas que impactam o currículo da Educação Básica. O currículo, de fato, é um espaço estratégico para a construção de consensos. Apple (1982, p. 89), apoiando-se em Gramsci, argumenta que “[...] o controle do conhecimento que preserva e produz setores de uma sociedade é um fator decisivo no aumento da dominação ideológica de um grupo de pessoas ou de uma classe sobre grupos ou classes menos poderosas”. Dessa forma, a seleção dos conteúdos que compõem o currículo de uma instituição confere poder a quem a define, pois determina “o que” será ensinado e “como” esses conhecimentos devem ser transmitidos.

Portanto, com as reformas do Estado e da educação brasileira a partir da década de 1990, houve um aumento das políticas de privatização em diversos setores, incluindo a educação. Essas mudanças no cenário educacional foram impulsionadas por uma ideologia neoliberal, que preconizava a diminuição do papel do Estado, o que resultou na participação direta de empresas privadas e instituições do terceiro setor na organização escolar. Essa abordagem, baseada na lógica mercantil, contrasta com a necessidade de garantir o direito à educação pública e de qualidade.

Essa tendência de privatização e suas implicações para a educação básica estabeleceram a base para compreendermos as transformações subsequentes no sistema educacional brasileiro. No próximo capítulo, será analisada a reforma do ensino médio, que surgiu como resposta às demandas por uma educação mais alinhada com as exigências do mercado e às mudanças sociais e econômicas do país. Será investigado como essa reforma se relaciona com as políticas de privatização e quais foram os seus impactos na estrutura e na oferta do ensino médio.

2. Reforma do Ensino Médio: trajetória e contexto

Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o Ensino Médio é a etapa de ensino que provoca os debates mais controversos e acirrados, o que se justifica especialmente por três fatores: os problemas relacionados ao acesso e permanência nessa etapa da educação básica (KRAWCZYK, 2009); a qualidade, ou falta dela, no ensino oferecido (FERRETTI; SILVA, 2017); e as discussões sobre identidade e concepção do Ensino Médio, que envolvem sua função e currículo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

De acordo com Nora Krawczyk (2011), os desafios que envolvem o Ensino Médio no Brasil hoje têm uma raiz que se justifica na própria história: As deficiências atuais do Ensino Médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (Krawczyk, 2011, p. 754).

Segundo Frigotto (2005), na história da educação brasileira as políticas e a organização curricular do ensino médio evidenciam, em grande medida, a contradição fundamental entre capital e trabalho que, desde a década de 1970, se repõe e expressa “um falso dilema da identidade desse nível (sic) de ensino: “formação propedêutica ou preparação para trabalho?” O suposto dilema que perpassa a Reforma de 1971 e chega à Reforma de 2017, e esta etapa de escolaridade segue sendo alvo de debates e disputas que envolvem as concepções de sociedade, educação e formação.

A Reforma de 1971, instituída pela Lei n.º 5.692/1971, trouxe uma reestruturação significativa para o Ensino Médio brasileiro, ao estabelecer a profissionalização como um dos seus principais objetivos e ao introduzir a divisão entre o ensino técnico e o ensino clássico. Segundo Romanelli (1984), essa reforma foi implementada em um contexto de modernização e adaptação às demandas do mercado de trabalho, visando preparar estudantes para o setor produtivo. No entanto, a autora observa que a reforma gerou desafios

pedagógicos e estruturais, como uma sobrecarga curricular e uma falta de conexão entre os cursos técnicos e o acesso ao ensino superior.

Para Romanelli (1984), essa reorganização do ensino acentuou as desigualdades educacionais, pois criou trajetórias distintas para estudantes de diferentes contextos sociais: enquanto o ensino técnico focava na preparação para o mercado de trabalho, o ensino clássico oferecia uma formação que facilitava o ingresso no ensino superior. Essa divisão contribuiu para uma educação segmentada, na qual o potencial crítico e transformador do ensino foi enfraquecido em prol de uma abordagem mais técnica e utilitária.

Assim, a Reforma de 1971, ao ampliar o acesso à formação técnica, estruturou o sistema educacional de maneira a priorizar as necessidades imediatas do mercado, mas limitou a possibilidade de uma formação integral e inclusiva para todos os estudantes. Essa estrutura dualista implantada no Ensino Médio ainda impacta a organização da educação brasileira, refletindo as tensões entre as demandas do mercado e o desenvolvimento de uma formação crítica e cidadã (ROMANELLI, 1984).

Já a Reforma de 2017, promulgada pela Medida Provisória 746/2016, buscou introduzir novas diretrizes curriculares e flexibilizar o currículo do Ensino Médio, com ênfase na formação por áreas de conhecimento. No entanto, essa reforma também enfrentou resistência e questionamentos, especialmente quanto à sua implementação e aos impactos na qualidade da educação. Assim, ao longo desses anos, o Ensino Médio tem sido palco de um constante embate entre diferentes visões e interesses, evidenciando a necessidade de um diálogo amplo e democrático sobre os rumos da educação no país.

Há um consenso entre diversos autores, como Krawczyk (2011), Ferreira e Silva (2017), Krawczyk e Ferretti (2017), e Silva (2018), de que o Ensino Médio tem sido alvo de diversas reformas, especialmente nos últimos 20 anos. Ferretti (2016) destaca que as reformas contínuas ao longo da história da educação brasileira, no Ensino Médio, têm se concentrado principalmente na

estrutura e no conteúdo do currículo, embora também tenham abordado outros aspectos, como o financiamento.

O primeiro aspecto a salientar é o de que as diferentes reformulações ocorridas nesse nível de ensino ao longo da história da educação brasileira referiram-se, predominantemente, à estrutura e conteúdo do currículo, ainda que outros aspectos também tenham sido abordados como, por exemplo, o financiamento. Nesse sentido, o foco privilegiado será o das reformulações curriculares, situando-as, tanto quanto possível, nos contextos sociais e políticos próprios. (Ferretti, 2016, p.72).

Essa etapa da Educação Básica apresenta diversas controvérsias devido, em parte, a problemas relacionados principalmente “[...] à sua qualidade, às questões do acesso e da permanência, à discussão sobre a sua identidade e finalidades. Na realidade, a discussão sobre Ensino Médio pode ser traduzida pela disputa por um projeto societário”, de acordo com Ferreira e Silva (2017, p.287).

O governo do Ex-Presidente Michel Temer, ficou marcado por medidas autoritárias e antidemocráticas, entre as medidas, precisamos destacar a Medida Provisória Nº 746 que resultou na Lei 13415/2017. A aprovação de uma reforma por medida provisória resgata a ideia de uma política autoritária, conforme discorre Gonçalves (2017, p. 134):

A reforma do ensino médio proposta pelo governo surpreendeu a todos, pois foi por meio da Medida Provisória 746, publicada em 22 setembro de 2016, que a sociedade brasileira tomou conhecimento das mudanças que estavam sendo pensadas para essa etapa da Educação Básica. O fato da proposta ter sido por meio de MP evidenciou a postura antidemocrática do governo, pois não foi dada oportunidade de diálogo e discussão, uma vez que a Medida Provisória tem efeito imediato, precisando ser 53 aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias.

Motta e Frigotto (2017) compartilham das mesmas ideias de Gonçalves (2017). Para esses autores, a proposta de reforma revela a face mais perversa do capitalismo: o autoritarismo. Eles argumentam que a reforma desconsidera a história e a realidade do sujeito aluno, tratando-o como um ser abstrato, alheio às suas condições reais. A ideia predominante é que a reforma do

ensino médio é urgente, pois o crescimento econômico requer investimentos em capital humano para aumentar a produtividade. Assim, a proposta de reforma inclui alterações curriculares para o ensino médio, flexibilizando o currículo com a criação de itinerários formativos, além de buscar melhorar as condições de empregabilidade, inserção no mercado de trabalho e competitividade.

A Lei 13.415/2017 que foi estabelecida pela conversão da Medida Provisória nº 746/2016, teve como justificativa base a urgência em adequar o Ensino Médio à qualidade do Ensino de outros 20 países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), localidades que “têm um elevado Produto Interno Bruto (PIB) per capita e um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), cujos investimentos no campo da Educação são elevados” (Ferreira; Ramos, 2018, p. 1178), não sendo, portanto, parâmetros reais de comparação com o Brasil.

Entre as diversas mudanças estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017, destaca-se a ampliação da carga horária mínima anual das escolas. A lei determina um aumento gradual, que vai de 800 para 1.000 horas anuais até 2022, conforme o Art. 1º. Além disso, as escolas devem se preparar para oferecer até 1.400 horas anuais, com o objetivo de se tornarem escolas de tempo integral.

A lei também reestrutura o currículo, dividindo-o entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e itinerários formativos. A BNCC deve ocupar até 1.800 horas do currículo, enquanto os itinerários formativos, que incluem cinco arranjos curriculares, devem complementar o restante.

Como uma política pública de Estado que se aplica a todos os entes federativos, a lei é direcionada principalmente aos sistemas estaduais de ensino, responsáveis pela oferta do Ensino Médio no Brasil. No entanto, a Lei nº 13.415/2017 não prevê recursos da União para a ampliação da carga horária e a flexibilização curricular nas escolas públicas. Em vez disso, a lei estabelece políticas de fomento para escolas que se qualificarem para oferecer Ensino em tempo integral. Portanto, a implementação da reforma nas escolas públicas dependerá, principalmente, dos Estados e do Distrito Federal.

Conforme estabelecido pela Lei 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é encarregada de delinear os "direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio", alinhados com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), abrangendo quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, e ciências humanas e sociais aplicadas, conforme especificado no artigo 3º da referida Lei. Além disso, o §7º deste artigo propõe que os currículos do ensino médio devem contemplar a formação integral do aluno, incluindo aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017).

A Reforma do Ensino Médio prevê uma parte comum e obrigatória a todas as escolas e anos desta etapa da educação, alinhada com a BNCC do ensino médio, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem adquirir ao longo da Educação Básica. Além disso, propõe outra parte organizada por itinerários formativos diversificados e flexíveis, conforme o artigo 4º da Lei, os quais devem ser adaptados às necessidades locais e às possibilidades dos sistemas de ensino, seguindo critérios próprios de cada sistema. Cada escola deverá oferecer pelo menos um itinerário formativo, podendo os sistemas de ensino, conforme o §3º da Lei, optar por organizar um "itinerário formativo integrado"(Brasil, 2018).

A Lei 13.415/2017, da Reforma do Ensino Médio, propõe que Itinerários Formativos sejam divididos em áreas de conhecimento, que são elas: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Para Silva (2016) a proposta da Lei da Reforma do Ensino Médio está intrinsecamente ligada à alteração do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, o qual anteriormente determinava o currículo do Ensino Médio. Com a Medida Provisória, espera-se que esse artigo passe a contemplar uma nova estrutura curricular, composta pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, conforme foi de fato implementado posteriormente.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I - linguagens;

II - matemática;

III - ciências da natureza;

IV - ciências humanas; e

V - formação técnica e profissional.

(Lei nº 9.394/1996)7

No quadro 3 abaixo, apresentamos os principais aspectos da Reforma, fazendo uma comparação entre as leis do Ensino Médio no período pré e pós-reforma.

Quadro 3 - Compilação dos Principais Aspectos da Reforma do Ensino Médio

Aspectos da Reforma	Texto da LDB 9.394/1996 anterior à alteração da Lei do 13.415/2017	Texto da LDB 9.394/1996 a partir da Lei 13.415/2017
Organização Curricular	<p>Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:</p> <p>I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;</p> <p>II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;</p> <p>III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;</p> <p>IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.</p>	<p>A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p>

<p>Carga Horária</p>	<p>Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:</p> <p>I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;</p>	<p>A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;</p> <p>No § 5º do artigo 3º, a Lei estabelece que “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017), ou seja, seiscentas horas anuais.</p> <p>(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)</p>
<p>Flexibilidade Curricular</p>	<p>Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:</p> <p>I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;</p> <p>II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;</p> <p>III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.</p> <p>IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)</p>	<p>Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p>I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.</p>

<p>Profissionais da Educação</p>	<p>Art. 61: Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> <p>I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> <p>II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> <p>III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)</p>	<p>Art. 61: IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;</p> <p>V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.</p>
---	---	--

Fonte: a autora, a partir de Brasil (1996;2008;2009;2017)

Ainda, sobre a organização e a flexibilização do currículo, a lei da Reforma torna obrigatório o ensino da Língua Inglesa, enquanto as disciplinas tradicionais de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, entre outras, não são previstas de forma detalhada nos itinerários formativos propostos, mas aparecem reconfiguradas como "estudos e práticas", também de caráter compulsório (Brasil, 2017, art. 3º – novo art. 35-A, § 2º, da LDB). De acordo com Pirkel (2022) a legislação não define o que seriam “estudos e práticas”, o qual adquire significado somente nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Os estudos e práticas (...) devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas. (Brasil, 2018, art. 11, § 5º)

Segundo Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36), o termo "flexibilização" sugere uma noção de autonomia, liberdade de escolha e estímulo à criatividade e inovação. No entanto, para os autores, essa ideia também pode significar desregulamentação e precarização, enfraquecendo proteções contra a concentração de riqueza e conhecimento e intensificando a exclusão e a desigualdade social. Ainda de acordo com os autores (2017), a flexibilização de uma política, muitas vezes, reflete a falta de consenso sobre ela. Essa perspectiva, segundo os autores, adota uma visão economicista da educação, priorizando análises simplistas e soluções imediatistas, nas quais a eficiência das políticas educacionais é medida pela relação custo-benefício e por resultados mensuráveis (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

No contexto da educação, a flexibilização pode significar a adaptação do currículo às necessidades individuais dos alunos, permitindo que desenvolvam habilidades específicas e explorem seus interesses. No entanto, essa mesma flexibilidade também pode abrir espaço para a diminuição dos padrões de qualidade e para a segregação dos estudantes, especialmente aqueles em situações socioeconômicas desfavoráveis uma vez que “a diferenciação seletiva do sistema escolar não somente reflete as desigualdades sociais na educação, mas também as reforça” (VIEIRA; ANDRADE; VIDAL, 2022, p. 2238).

Em relação ao financiamento, Domiciano e Adrião (2022) destacam que a Lei 13.415/2017 trouxe alterações significativas nos critérios de distribuição dos recursos do Fundeb, ao incluir a "formação técnica e profissional" como um fator de ponderação. Além disso, a implementação do Novo Fundeb, decorrente da Emenda Constitucional nº 108/2020 e regulamentado pela Lei 14.113/2021, introduziu a possibilidade de repasse de recursos para entidades vinculadas ao sistema S. De acordo com as autoras, essas mudanças resultaram na partilha dos recursos educacionais com entidades privadas, incentivando a competição pelo financiamento público.

Domiciano e Adrião (2022) observam que, como suporte à implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) lista seis ações específicas: o Programa de Apoio ao Novo Ensino

Médio; o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI); os Acordos de Empréstimo nº 8812-BR e 8813-BR; o Programa Itinerários Formativos; o Estudo Técnico do Novo Ensino Médio; e o Caderno Técnico Resultado da Análise dos Planos de Implementação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral

Para as autoras, nas ações elencadas, não há indicação de previsão de financiamento público para a implementação do Novo Ensino Médio, além do que é garantido constitucionalmente.

O MEC parece ancorar-se em empréstimo internacional com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para materializar a política. O acordo de U\$ 250 milhões firmado em 2018 direciona o investimento para dois “componentes”: US\$ 221 milhões para o apoio à implementação dos novos currículos e do ensino médio de tempo integral; e US\$ 29 milhões para fortalecer a capacidade técnica do MEC e das Secretarias Estaduais da Educação “para assegurar a correta implementação da Reforma do Ensino Médio (Domiciano; Adrião, 2022).

Segundo Hernandez (2020), as disposições da Lei 13.415/2017 não possibilitaram um debate mais amplo sobre as mudanças propostas para o Ensino Médio pela sociedade brasileira e pela comunidade educacional. Além disso, não permitiram que os sistemas de ensino realizassem diagnósticos sobre as possibilidades de implementação dessas mudanças na realidade concreta das escolas públicas e privadas.

Portanto, a falta de espaço para um debate mais amplo também limitou a capacidade dos sistemas de ensino de realizar diagnósticos reais das possibilidades de implementação nas escolas públicas e privadas. Ainda, segundo o autor, sem uma análise aprofundada das necessidades e recursos disponíveis em cada contexto escolar, torna-se desafiador, senão impossível, garantir uma implementação eficaz e equitativa das políticas educacionais.

2.1. Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil: breves características e articulações recentes à política da Reforma do Ensino Médio

A educação profissional no Brasil está regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, no capítulo que trata da Educação Profissional, artigos 39 a 42 e no capítulo que trata do Ensino Médio, na seção IV-A, que regula, especificamente, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (artigos 36 a 39). Em conformidade com a proposta desta dissertação, reconhece-se a necessidade de investigar a proposta da formação técnica e profissional, conforme estabelecida pelas Diretrizes Curriculares deste segmento e das disposições da Lei nº 13.415, da Reforma do Ensino Médio. Tal demanda requer uma análise do desenvolvimento da educação profissional no Brasil. Deste modo, este capítulo desempenha a tarefa de realizar uma breve caracterização da Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil, desde sua criação até suas características atuais, com ênfase nas articulações recentes à política da Reforma do Ensino Médio

A Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil é uma modalidade que “[...] atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. [...]” (Brasil, 1996). Pode se dar, conforme Art. 36-B da LDB 9.394/1996, de forma articulada com o Ensino Médio e subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio. A oferecida de forma articulada, pode ser integrada ou concomitante, sendo:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, **na mesma instituição de ensino**, efetuando-se **matrícula única** para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida a quem **ingresse** no ensino médio **ou já o esteja cursando**, efetuando-se **matrículas distintas** para cada curso, e **podendo ocorrer**:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - c) **em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade**, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (Brasil, 1996, grifos nossos).

Para nosso estudo, interessa mais especificamente a que se dá de forma concomitante, uma vez que a Reforma do Ensino Médio introduz o itinerário de formação técnica e profissional, o único que não coincide com as áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular. Acredita-se, junto com Evaldo Piolli e Mauro Sala (2020), serem estes itinerários a centralidade da Reforma e os amplificadores do dualismo estrutural que marca a história de nosso país, pois conforme os autores, o novo arranjo curricular, divide a formação dos jovens brasileiros em Formação Comum ou para o mundo do trabalho, condição explicitada na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, que Atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, situação esta que pode aprofundar as desigualdades já existentes, no acesso à Educação Superior.

José Marcelino de Rezende Pinto, em artigo publicado no início de 2007, retrata a dualidade do Ensino Médio e argumenta que há dois pontos chaves que norteiam a discussão desta temática no Brasil: a quem se destina e qual sua finalidade. Em rápido retrospecto histórico, essencial para compreender esta etapa de escolaridade, o autor argumenta que o Ensino Médio, desde a época do Brasil colônia, se destinava a uma diminuta elite local com vistas a prepará-la para os exames parcelados que garantiam acesso aos cursos superiores instalados no Brasil, demarcando a sua condição elitista e para poucos.

Ainda conforme o autor, a inserção do ensino profissionalizante ocorreu já na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, cujo texto constitucional de 1937, indicava esta modalidade “às classes menos favorecidas” (Brasil, 1937, Art. 129), implementando-se assim, conforme Pinto (2007), um sistema dualista em que convivia, lado a lado, um Ensino Médio propedêutico e outro profissionalizante, em que apenas o primeiro permitia o acesso ao Ensino Superior, reforçando seu caráter segregatório.

Já Maria Nogueira Ramos (2014) a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 16, de 5 de outubro de 1999, que tratava sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico, sob a relatoria Francisco Aparecido Cordão, resgata vestígios da educação

profissional no início do século XIX (1809), ao trazer as argumentações do relator que indica o primeiro esforço governamental em direção à profissionalização no Brasil, quando o Príncipe Regente, futuro D. João VI, fundou o Colégio das Fábricas, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Ainda como colônia de Portugal, com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos, criou-se a Escola de Belas Artes. No Brasil independente, em 1861, o Decreto Real cria o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, em que os diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado (Conselho Nacional de Educação, 1999).

Ainda conforme o Parecer 16/1999 do CNE/CEB e Ramos (2014), a década de 40 do século XIX marca a criação de Casas dos Educandos e Artífices em capitais de províncias, para atender prioritariamente os membros abandonados denominados Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos em que “aprendiam as primeiras letras e eram, a seguir, encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos” (Conselho Nacional de Educação, 1999, p. 4).

Na segunda metade do século passado foram criadas, ainda, várias sociedades civis destinadas a “amparar crianças órfãs e abandonadas”, que ofereciam instrução teórica e prática, iniciando-as no ensino industrial. O fato de o ensino profissionalizante se direcionar a um público em situação de pobreza ou orfandade, imprime uma natureza de caráter assistencial e estigmatizada, em que o trabalho manual ou de natureza industrial cabia aos pobres.

Sobre a distinção entre trabalho manual e intelectual, Dermeval Saviani (2007) ressalta tal divisão, que implicou também em uma divisão na formação educacional, refletia as disparidades sociais entre a classe proprietária e a não-proprietária dos meios de produção. Essas disparidades abrangiam não apenas o acesso desigual à educação, mas também a perpetuação das desigualdades socioeconômicas e do poder. Segundo o autor, a educação voltada para atividades intelectuais, reservada à classe proprietária, contribuía para a consolidação de seu domínio sobre os recursos e o controle sobre os

meios de produção, enquanto a educação associada ao trabalho manual, destinada à classe não-proprietária, reforçava sua posição subalterna na estrutura social. Essa análise evidencia como o sistema educacional da época não apenas refletia, mas também legitimava e perpetuava as disparidades existentes na sociedade.

Como se sabe, esse formato educacional, tem relação direta com os aspectos econômicos nacionais e internacionais. Denise Bianca Maduro Silva Passades, Rosemary Dore Heijmans e Priscila Rezende Moreira (2020) ressaltam que no começo do século XX, o Brasil adotou a estratégia econômica de "substituição de importações" para fomentar a industrialização nacional, produzindo internamente bens que anteriormente eram importados. Concomitantemente, crescia a ação estatal para fomentar um sistema de ensino público. Fomento este que também tem implicações para o ensino profissionalizante.

Segundo Oliveira e Sales (2010), até a implantação da República no Brasil, o ensino profissional não era formal, ou seja, ele não se realizava em espaços escolares, e estava ligada diretamente às atividades laborativas, trabalhos manuais da economia nacional, pois o modelo agro-exportador do período colonial não permitiu que o estado tivesse alguma preocupação com a escolarização em massa, até porque sua ação em promover qualquer bem social à população só vai dar os primeiros sinais com a vinda da família real portuguesa em 1808.

O pesquisador Irineu Mário Colombo (2020) destaca que o marco inicial de uma política nacional de formação profissional foi a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices por um Decreto federal em 1909¹⁶. Essas instituições tinham o objetivo de ocupar o tempo livre dos filhos de operários, com idades entre 10 e 13 anos, como forma de prevenir a marginalização e a ociosidade (Colombo, 2020).

O Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou, em quase todos os estados, escolas de aprendizes artífices, o que marcou o início da

¹⁶ DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909: CRIA NAS CAPITALS DOS ESTADOS DA REPÚBLICA ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES, PARA O ENSINO PROFISSIONAL PRIMÁRIO E GRATUITO.

atuação direta do governo federal na área da formação profissional. Assim expressa o seu texto original:

O presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da lei nº 1.606 de 29 de dezembro de 1906, considerando 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 (FERREIRA, 2002, p. 20).

Apesar de serem denominadas como escolas, na prática funcionavam mais como estruturas fabris camufladas, destinadas a preparar os menos favorecidos para as demandas da indústria nacional emergente. Para Elisabete Ferreira Borges e José Carlos Souza Araújo (2018) o decreto representou mais uma medida de lidar com os problemas sociais decorrentes da urbanização do que uma preocupação com a formação da mão de obra qualificada.

Os autores afirmam que os anos de 1920 foram marcados por agitação no país, impulsionados pela crise no setor cafeeiro e pelas dificuldades de importação de produtos manufaturados devido à conjuntura mundial. Diante dessa situação, o Brasil precisava desenvolver sua própria indústria para suprir suas necessidades básicas. No entanto, esse processo não ocorreu de forma gradual e constante; ao contrário, foi influenciado pela política voltada para o café.

Enquanto o setor cafeeiro recebia privilégios, a indústria enfrentava dificuldades de acesso a créditos e restrições na importação de equipamentos. Esse cenário gerou um descontentamento generalizado, intensificado pela instabilidade social causada pelo crescimento de grupos como a pequena burguesia e o proletariado, culminando na eclosão do movimento de 1930.

No contexto da transição da economia brasileira dos anos 1930, abandonando o modelo agroexportador em favor de uma abordagem mais urbana e industrial, emerge um importante marco na história da educação profissional no país. Durante esse período, a presença da educação profissional nos planos de desenvolvimento econômico do governo de Vargas ganha destaque. Estes planos propunham a formação de profissionais de nível

médio, aptos a atender à crescente demanda da expansão econômica, tanto no setor industrial quanto nos serviços. Para Ramos (2014), essa mudança representava um ponto de inflexão significativo, destacando a relevância atribuída à educação profissional como um instrumento crucial para o desenvolvimento econômico e social do Brasil durante o período varguista.

Em 1930, o governo Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Logo no ano seguinte, em 1931, foi implementada a Reforma de Francisco Campos, que reorganizou o ensino secundário e superior. As principais mudanças empreendidas pela Reforma ocorreram no ensino secundário, que compreendia os jovens entre 12 e 18 anos, e que foi ampliado para 7 anos de duração. Nessa configuração, os primeiros cinco anos englobavam um currículo comum. Já os dois últimos, eram direcionados para áreas de interesses: pré-jurídica, pré-médica e pré-politécnica (Silva, 2016). Enquanto isso, o ensino secundário era voltado para as classes média e alta.

Nas décadas seguintes, que compreendem o período pós Vargas até o final dos anos 1980, a educação profissional passou por diversas reorganizações em sua estrutura, mas só a partir de 1980 que o processo de redemocratização e as transformações no mundo do trabalho surgem como um debate mais amplo sobre uma nova formação educacional que incorpora dimensões políticas comprometidas com a cidadania.

Nesse contexto, segundo Ramos (2014) os docentes e servidores técnico-administrativos das escolas federais se organizaram em corporações nacionais, como a Associação Nacional de Docentes das Escolas (ANDEF) e o Sindicato Nacional dos Servidores das Escolas Federais (SINASEFE). Embora essa articulação tenha ocorrido durante o ápice das discussões sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 9394/96, não foi suficiente para envolver plenamente as comunidades dessas escolas no debate. É neste momento, que as discussões sobre Politecnia surgem dentro dessas instituições.

O termo “politecnia” diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 140).

Portanto, o ideário da politecnia buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral (Ramos, 2014, p. 38).

Segundo Coelho (2013, p. 1), o início da década de 1990 foi marcado por um cenário bastante complexo de transformações da sociedade nos diferentes setores tendo suas bases na acumulação de capital e alinhamento da economia em âmbito global. Para ela:

O mercado de trabalho passou a exigir um novo trabalhador, com características polivalentes e com novas aptidões e habilidades para se inserir no mercado competitivo e globalizado do século XX. Nesse contexto, educação e formação do trabalhador ganharam centralidade no discurso do sistema como a fórmula capaz de diminuir a pobreza, inculcando a noção de que o desenvolvimento linear da educação e a capacitação dos jovens e adultos poderiam levar diretamente à garantia de emprego e à redução da miséria e da exclusão social, desconsiderando condicionantes econômicos e políticos.

Nesse contexto, após a promulgação da nova Carta Magna, já no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi aprovada a LDB 9.394/1996. A respectiva lei e o Decreto Federal nº 2.208 de 17 de abril de 1997, cujo objetivo era regulamentar o inciso 2 do artigo 36 e os artigos 29 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1997a).

A decisão de separar o ensino médio, por meio de um decreto que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desempenha um papel central na formalização da dualidade estrutural no sistema educacional brasileiro. De acordo com Anderson Boanafina, Celia Regina Otranto e Jussara Marques de Macedo (2020) essa dualidade se manifesta na destinação das universidades para a elite, enquanto a formação técnica e rápida é direcionada à classe trabalhadora, com o objetivo de facilitar sua entrada no mercado de trabalho. Essa medida reforça as diferenças sociais enraizadas nas políticas educacionais.

Segundo Manfredi (2000), formalmente, após a aprovação da Lei, toda instituição de educação, quer seja privada ou pública, deveria ajustar-se às novas diretrizes educacionais que a legislação em vigor determinava. Em função disso, desde a década de 1990, a Educação Profissional no Brasil passou a adquirir uma nova institucionalidade.

Conforme Márcia Soares de Oliveira e Maria Adélia da Costa (2017) a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, introduzida no cenário educacional brasileiro pela LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) passou por dois marcos decisórios opostos: em 1997, quando o Decreto nº 2.208 determinou que a educação profissional de nível técnico teria uma organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser ofertada simultânea ou sequencialmente a ele e, em 2004, quando a integração da educação profissional ao ensino médio foi retomada pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.

A possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional se concretizou com o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 e consequente revogação do Decreto 2.208 de 20 de dezembro de 1997, o qual, de acordo com Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005), foi fruto de embates em que educadores brasileiros buscavam uma formação unitária por meio da integração entre ensino médio e profissional, com vinculação da educação à prática social do trabalho, e tendo, como eixo organizador da formação, o trabalho como princípio educativo.

No entanto, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1087), os dois primeiros anos do Governo Lula, no que diz respeito à reconstrução da política de educação profissional, não ocorreram conforme o esperado e constituíram um “percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder”. Ainda segundo os autores, a própria opção pelo mecanismo de um novo decreto revogando o Decreto nº 2.208/1997 ao invés da regulamentação dos artigos da LDB sobre o tema pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) revelou, entre outras razões, a percepção de que a proposta sofreria forte embate tanto no

Conselho quanto no Congresso. Então, a transitoriedade do decreto serviria ao objetivo de pluralizar as ações e mobilizar a sociedade civil em torno do assunto.

O texto do decreto, foi a base para a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que alterou os dispositivos da Educação Técnica Profissional de Nível Médio e instituiu a Educação Profissional e Tecnológica na Lei nº 9.394/1996. A Lei 11.741/2008, redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Assim, a Educação Profissional e Tecnológica passou a “integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996).

O fato é que, após um ano de vigência do Decreto n. 5.154/2004, a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação. Com efeito, a partir de 28 de julho de 2004, três dias após o Decreto n. 5.154/2004 ser exarado, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica com um modelo restrito à aprendizagem profissional. Além disso, passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1091)

De acordo com a LDB 9.394/1996, a educação profissional e tecnológica abrange os cursos: [...] “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (Art. 39, §2º).

A proposta do ensino médio técnico integrado, sugere a combinação entre teoria e prática e/ou integrar as disciplinas de formação geral e as de formação profissionalizante. Não se trata de dois cursos separados, mas sim de um único curso, com um projeto pedagógico unificado, proporcionando uma formação integrada e simultânea. A conclusão e a certificação do curso são únicas, e os conteúdos devem ser intercomplementares, sendo tratados de forma integrada, sempre relacionando teoria e prática. O que o diferencia é que

não deve ser encarado como uma simples soma de dois cursos distintos, que estabelece uma dicotomia entre teoria e prática.

Segundo Oliveira e Costa (2017) os objetivos estipulados pelo Decreto 5.154/2004 não foram cumpridos na íntegra. Como por exemplo o Parecer CNE/CEB nº39/2004, que embora reconheça a forma integrada como um curso único em relação à matrícula e conclusão, ele destaca que os conteúdos propedêuticos e profissionalizantes têm naturezas distintas (BRASIL, 2004). Ainda, segundo as autoras, isso reintroduz, no âmbito do currículo, a dicotomia entre uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho.

Após a promulgação do Decreto 5.154/2004, a educação tomou outro direcionamento com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, conforme a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 de 13 de julho de 2010. Essas diretrizes asseguraram o direito à educação, garantindo o acesso, a permanência, a inclusão e a conclusão para crianças, jovens e adultos, em consonância com os preceitos constitucionais em relação à educação.

Além disso, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme estabelecido pela Resolução nº 02/2012 e o Parecer 05/2011. Essas diretrizes visam não apenas proporcionar formação profissional, mas também promover a formação para a cidadania. O acesso do aluno à escola, sua permanência e a qualidade social da educação são aspectos destacados em ambas as normativas.

O conjunto de políticas voltadas à formação Técnica e Profissional, iniciadas no final da década de 1990, faz com que Márcia Soares de Oliveira e Maria Adélia da Costa (2017), destacam o crescimento da iniciativa federal na oferta da educação profissional a partir de 1998, consolidada 10 anos depois, principalmente depois da Lei nº 11.892/2008, a qual, conforme as autoras, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, unindo os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e aquelas vinculadas às Universidades Federais, transformando-as em novas autarquias: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

De acordo com Oliveira e Costa (2017), tais instituições têm a finalidade ofertar educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino e foco especial no ensino médio, conforme expresso no objetivo contido no inciso I do artigo 7º, de “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representam uma síntese do que a Rede Federal construiu ao longo de uma história apoiada pelas leis e políticas da Educação Profissional e Tecnológica do governo federal. Eliezer Pacheco (2011, p. 12) observa que os Institutos possuem características de inovação e ousadia, elementos essenciais para atender a uma política e a um conceito que busca antecipar as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. No entanto, não se pode desconsiderar que, muitos desses institutos, selecionam a entrada das/os estudantes, sendo locais educacionais que não chegam a todos os demandantes.

Os avanços trazidos pelas políticas do início dos anos 2000, reforçada pela ampliação da oferta via rede federal, se vê, ameaçado pela reforma do Ensino Médio que, mais uma vez, indica a cisão entre ensino propedêutico e ensino profissional, demarcada fortemente, conforme Piolli e Sala (2020), na Resolução nº 03/2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O texto da resolução, define os itinerários formativos, introduzidos pela reforma como:

cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se **preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho** de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 6º, III).

Para os autores, o “ou” não é casual

[...] Ele expressa que a escolha desse ou daquele itinerário não é apenas uma opção entre caminhos formativos distintos, mas de destinos duais e excludentes: ou para “aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho [...]” (Piolli; Sala, 2020, p. 75).

A esse respeito, continuam os autores, a definição dos quatro itinerários formativos, quais sejam: I - linguagem e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 1996, Art. 36), são definidos pela Resolução nº 03/2018 como “aprofundamento de conhecimentos estruturantes” de cada área.

Tal formulação não aparece para o itinerário de formação técnica e profissional - V itinerário - sendo substituída por um texto que remete ao “desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho” (Brasil; MEC; CNE, 2018, Art. 12, V). Tal qualificação, objetiva, conforme o texto, “a habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 12, V).

De acordo com Almeida e Batista (2016) esse dualismo estrutural na educação profissional e tecnológica (EPT) exige estudos e reflexões sobre as possíveis estratégias de superação, sobretudo no cotidiano dos jovens que precisam precocemente escolher entre a escola e o emprego (ALMEIDA; Batista, 2016). Para aqueles que vencem um conjunto de desafios na sua trajetória educacional e buscam a continuidade dos estudos no Ensino Superior, podem enfrentar dificuldades maiores para acessá-lo caso optem pela formação técnica e profissional, uma vez que os conhecimentos a serem cobrados em vestibulares não são os que compõem este tipo de formação.

Para Boanafina, Otranta e Macedo (2022), a cisão entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, em geral, segue a orientação política para atender às necessidades imediatas do mercado, reforçando a segmentação do ensino, tendo como objetivo central a manutenção e perpetuação do modo de produção capitalista para explorar a força produtiva dos mais vulneráveis.

2.2. Reforma do Ensino Médio: estímulo à iniciativa privada para o itinerário formativo de formação técnica e profissional

Na reforma do Ensino Médio, um dos principais pontos abordados é a criação dos itinerários formativos, que visam proporcionar uma maior flexibilização do currículo. No entanto, é importante ressaltar que essa flexibilização tem como principal objetivo o estímulo à iniciativa privada, principalmente no que tange à formação técnica e profissional dos estudantes.

De acordo com Araújo (2019), a implementação do itinerário da formação técnica e profissional é muitas vezes denominado como "itinerário dos pobres", uma vez que sua realização requer um amplo investimento em recursos nas escolas públicas. Entretanto, o que está previsto na legislação é o reconhecimento dos saberes, experiências e competências adquiridas pelos estudantes em outros espaços, como por exemplo, cursos extracurriculares.

Essa perspectiva adotada pelo governo configura, segundo o autor, como "um vale tudo na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora" (ARAÚJO, 2019, p. 61). Ou seja, ao invés de se investir em recursos para a ampliação e melhoria das escolas públicas, o sistema de ensino passa a priorizar a valorização de experiências externas, muitas vezes ligadas ao setor privado.

De acordo com Adrião e Domiciano (2022), no âmbito do financiamento educacional, a Lei 13.415/2017 introduziu mudanças significativas ao incluir a "formação técnica e profissional" entre os fatores de ponderação para a distribuição dos recursos do Fundeb. Essa medida foi aplicada ao "velho" Fundeb¹⁷, conforme o Inciso XVIII do Art. 10, reconhecendo a necessidade de diferenciar os valores aluno-ano a serem repassados a estados, Distrito Federal e municípios, com base nas especificidades dessa modalidade de ensino.

¹⁷Lei 11.494 de 2007 - Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

Com a criação do Novo Fundeb, estabelecido pela Emenda Constitucional nº 108/2020¹⁸ e regulamentado pela Lei 14.113/2021¹⁹, essa distinção foi mantida e expandida. Segundo as autoras, a alteração da lei regulamentadora, realizada pela Lei 14.276/2021, "trouxe a possibilidade de repasse de recursos às entidades paraestatais do chamado sistema S", como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI) e outros (ADRIÃO; DOMICIANO, 2022, p. 45).

Essa modificação permite que as matrículas dessas entidades, na modalidade técnica profissional articulada ao Ensino Médio e nos itinerários formativos, sejam consideradas na distribuição dos recursos do Fundeb (BRASIL, 2021). No entanto, as autoras observam que essa inclusão "divide os parques recursos da educação com esses entes privados" e "induz e estimula a disputa pelo fundo público" (ADRIÃO; DOMICIANO, 2022, p. 47). Isso levanta questões sobre a alocação do financiamento público para a educação e o papel do setor privado nesse contexto.

Deste modo, a Reforma do Ensino Médio permitiu que cursos oferecidos por instituições privadas sejam financiados com recursos do Fundeb. Essa alteração na lei de financiamento da educação básica foi implementada para possibilitar a transferência de recursos públicos para empresas privadas de serviços educacionais, tanto diretamente pelo MEC quanto por meio das secretarias estaduais de educação. Com isso, a reforma abriu espaço para que instituições privadas possam acessar recursos do Fundeb, refletindo uma mudança significativa na gestão dos recursos educacionais.

Essa inclusão das entidades privadas na distribuição dos recursos do Fundeb não apenas divide os parques recursos destinados à educação pública,

¹⁸ A Emenda Constitucional nº 108/2020 trata do financiamento da educação básica pública, tendo como escopo principal o aprimoramento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e sua transformação em mecanismo permanente de financiamento da educação básica.

¹⁹ Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.

mas também altera significativamente a lógica de financiamento da educação básica no Brasil. Como resultado, há uma transferência direta de recursos públicos para empresas privadas de serviços educacionais, seja pelo Ministério da Educação (MEC) ou pelas secretarias estaduais de educação. Essa alteração representa uma mudança de paradigma na gestão dos recursos educacionais, abrindo espaço para que entidades privadas acessem recursos originalmente destinados ao fortalecimento da educação pública (BRASIL, 2021).

Cristiano de França e Paulo Roberto Prado Constantino (2024) exploram a produção acadêmica relacionada à implementação do itinerário de formação técnica e profissional, destacando preocupações com a precarização da formação oferecida. As primeiras experiências documentadas, especialmente aquelas que integram o ensino médio ao itinerário "Formação Técnica e Profissional", indicam uma falta de planejamento educacional de longo prazo no país. As decisões recentes do Ministério da Educação, incluindo a flexibilização dos currículos e a expansão do financiamento para entidades privadas, reforçam a percepção de que a educação pública está sendo progressivamente orientada por interesses de mercado, em detrimento de uma formação crítica e cidadã (FRANÇA; CONSTANTINO, 2024).

A análise crítica da literatura mostra que, na prática, o incentivo à iniciativa privada na oferta de formação técnica e profissional, proporcionado pela reforma do Ensino Médio, reforça desigualdades sociais e limita o acesso a uma educação de qualidade. Estudos, como o de Ciavatta e Ramos (2012), apontam que um currículo educacional voltado exclusivamente para atender às demandas do mercado, guiado por um pragmatismo utilitário, empobrece a formação dos estudantes, restringindo-os a um saber fazer técnico em vez de promover uma educação crítica capaz de transformar a realidade social.

Dale (2004), em sua concepção de "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação", observa que as reformas educacionais, como a que ocorre no Brasil, fazem parte de um movimento mais amplo de adaptação aos interesses do capitalismo global. A educação passa a ser tratada como uma mercadoria, sujeita às leis de oferta e demanda, e o sucesso educacional é

medido pela capacidade de produzir força de trabalho qualificada para o mercado. Nesse contexto, a reforma do Ensino Médio brasileiro, ao permitir que instituições privadas acessem recursos públicos, evidencia uma tendência de privatização da educação, que pode agravar ainda mais as desigualdades existentes (DALE, 2004).

A inclusão do "Projeto de Vida" como componente curricular obrigatório, amplamente promovido na propaganda da reforma como uma ferramenta para o autoconhecimento e a preparação para o futuro, também tem sido alvo de críticas. Segundo Lima e Cavalcante (2022), a disciplina, longe de promover uma formação emancipatória, reforça uma lógica individualista e mercadológica, transferindo para o estudante a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, sem considerar as condições estruturais que limitam suas possibilidades de escolha.

Portanto, a reforma do Ensino Médio, ao incentivar o envolvimento do setor privado na formação técnica e profissional e ao promover uma gestão orientada para o mercado, representa um retrocesso na busca por uma educação pública de qualidade e socialmente inclusiva. Essa reforma, caracterizada por uma política de austeridade fiscal e pela desresponsabilização do Estado, reforça desigualdades estruturais e limita o acesso a uma formação integral que prepare os jovens para uma participação ativa e crítica na sociedade.

3. Reforma do Ensino Médio no estado do Paraná: um olhar para o Formação Técnico Profissional (2016 - 2023)

3.1. Caracterização do Estado do Paraná

Este subcapítulo tem o objetivo de oferecer uma caracterização detalhada do Estado do Paraná, abordando aspectos demográficos, econômicos e sociais, como população, economia, Produto Interno Bruto (PIB) e PIB per capita. Essa contextualização é fundamental para compreender o cenário em que a Reforma do Ensino Médio foi implementada no estado e as decisões tomadas pelo governo em relação à oferta dos itinerários formativos.

A organização dos itinerários formativos no Paraná reflete, em parte, as particularidades econômicas e estruturais do estado. A escolha de cursos como Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Agronegócio está alinhada às vocações econômicas locais, que priorizam setores estratégicos para a economia estadual. Contudo, essa escolha também revela o desinteresse do governo em investir no fortalecimento da rede pública de ensino técnico. Em vez de ampliar a capacidade e a infraestrutura das escolas estaduais, optou-se pela privatização de parte significativa dessa oferta, entregando-a a instituições privadas como o CESUMAR. Essa decisão perpetua a precariedade da educação pública em regiões com menor infraestrutura, reforçando desigualdades educacionais e regionais.

Além disso, essa estratégia reflete uma lógica de gestão que transfere responsabilidades do Estado para o setor privado, subordinando a educação às demandas do mercado. A privatização dos itinerários formativos, embora justificada como uma resposta às limitações da rede pública, desonera o governo de seu papel central na garantia de uma educação pública de qualidade e inclusiva, especialmente no contexto do Ensino Médio técnico-profissional.

De acordo com o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), o Paraná é o estado com a maior população da região Sul do Brasil e o quinto mais populoso do país, com uma estimativa de 11.824.665 habitantes, representando 5,6% da população nacional. Em termos

populacionais, o estado está atrás apenas de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia. Em comparação com o Censo de 2022, que indicava 11.444.380 residentes, a população paranaense cresceu 3,32%, consolidando sua posição como a mais populosa da região, onde responde por 38% do total de habitantes, com o Rio Grande do Sul e Santa Catarina representando 36% e 25,9%, respectivamente.

O Paraná possui 399 municípios, ocupando o quinto lugar em número de cidades entre os estados brasileiros (IPARDES, 2024). Curitiba, a capital, concentra uma população de 1.829.225 pessoas, figurando como a oitava cidade e capital mais populosa do Brasil (IPARDES, 2024). A Região Metropolitana de Curitiba (RMC) é a segunda maior da região Sul e a oitava do país, com uma população de 3.697.928 habitantes (IPARDES, 2024). No Norte do estado, a Região Metropolitana de Londrina possui 1.125.446 habitantes, ocupando a 29ª posição em população a nível nacional (IPARDES, 2024). Londrina é a segunda maior cidade do estado, com 577.318 habitantes, sendo a única paranaense, fora Curitiba, a figurar entre as cidades brasileiras com mais de 500 mil moradores, ocupando a 17ª posição no cenário nacional (IPARDES, 2024).

Após Londrina, a segunda maior cidade do estado, com 577.318 habitantes (IPARDES, 2024), o Paraná é composto por outros importantes centros urbanos. Entre eles, Maringá, com uma população estimada em 425.983 habitantes (IPARDES, 2024), seguida por Ponta Grossa (372.562), Cascavel (364.104), São José dos Pinhais (345.644), Foz do Iguaçu (295.500), Colombo (240.720), Guarapuava (188.710) e Fazenda Rio Grande (161.506) (IPARDES, 2024). Fazenda Rio Grande, especificamente, registrou o segundo maior crescimento proporcional entre os municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes entre os Censos de 2010 e 2022, refletindo um acelerado desenvolvimento demográfico (IPARDES, 2024).

O crescimento populacional também impactou a quantidade de municípios paranaenses com mais de 100 mil habitantes, que aumentou de 22 para 24. No Censo de 2022, cidades como Fazenda Rio Grande, Piraquara, Sarandi, Umuarama e Cambé atingiram essa marca, enquanto Campo Mourão

e Francisco Beltrão, de acordo com a estimativa de 2024, superaram a barreira dos 100 mil residentes (IBGE, 2022). Campo Mourão, situada no Centro-Oeste do Paraná, cresceu 3,93%, alcançando 103.340 habitantes, enquanto Francisco Beltrão, no Sudoeste, apresentou um crescimento de 4,79%, somando 101.302 habitantes (IBGE, 2022).

Além desses, a lista de municípios com mais de 100 mil habitantes inclui Araucária, Toledo, Paranaguá, Campo Largo, Apucarana, Pinhais, Almirante Tamandaré e Arapongas (IBGE, 2022). Em contraste, pequenas cidades como Nova Aliança do Ivaí (1.327 habitantes), Jardim Olinda (1.353), Santa Inês (1.760) e Esperança Nova (1.858) estão entre as menores do Paraná, com populações abaixo de dois mil habitantes, sendo que Nova Aliança do Ivaí e Jardim Olinda ocupam as 13ª e 15ª posições, respectivamente, entre os menores municípios do Brasil (IBGE, 2022).

De acordo com a Agência Estadual de Notícias do Paraná (2022), o Paraná consolidou-se como a quarta maior economia do Brasil em 2022, superando o Rio Grande do Sul e posicionando-se apenas atrás de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Esse avanço foi impulsionado pelo crescimento da agropecuária, destacando-se na produção de soja, milho e trigo, elementos fundamentais para a economia estadual e nacional (AEN, 2022).

Em 2023, conforme o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2023), o PIB do Paraná registrou um crescimento de 5,8%, superior à média nacional de 2,9%, demonstrando o dinamismo da economia local. Esse desempenho foi particularmente destacado na agropecuária, que apresentou um aumento expressivo de 26,91%, assim como nos setores de serviços e indústria, que também contribuíram para o fortalecimento econômico do estado (IPARDES, 2023).

Tabela 3 - Produto Interno Bruto Do Paraná - Variação Acumulada no ano de 2022 e Valor Adicionado por Setor

SETOR	VARIAÇÃO ACUMULADA NO ANO (%)	VALOR ADICIONADO (R\$ MILHÕES)
-------	-------------------------------	--------------------------------

Agropecuária	-4,98	83710
Indústria	1,01	159232
Serviços	2,18	315601
Valor Adicionado	1,55	558543
Impostos	0,56	88022
PIB	1,42	646565

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do IPARDES.

Além da agroindústria, o estado apresenta uma importante atividade industrial, que inclui a produção de automóveis, bens de consumo, papel e celulose, petroquímicos e bens de capital, como tratores e máquinas (IPARDES, 2024). Parte significativa dessa produção é destinada à exportação, com destaque para o complexo soja, carnes e automóveis, posicionando o Paraná entre os dez principais estados exportadores do país.

A estrutura econômica do estado se distribui geograficamente entre a área metropolitana de Curitiba, que concentra cerca de 44% do PIB estadual e abriga 34% da população, e os municípios de médio e pequeno porte no norte e oeste do estado, onde predomina a atividade agropecuária (IPARDES, 2024). Essa distribuição econômica reflete-se nas disparidades regionais do estado. Essa distribuição econômica reflete-se nas disparidades regionais do estado. Embora a renda per capita do Paraná seja superior à média nacional, o Índice de Gini, que mede a desigualdade de renda, foi de 0,46 em 2022, destacando que, apesar do crescimento econômico, a desigualdade permanece um desafio persistente (SOUZA, 2019).

As disparidades são particularmente evidentes nas áreas urbanas, onde a concentração de renda é mais acentuada (PEREIRA, 2020). A pobreza e a vulnerabilidade social no Paraná, embora inferiores à média nacional, ainda são questões preocupantes. Em 2023, aproximadamente 12% da população vivia abaixo da linha da pobreza, evidenciando a necessidade de intervenções mais eficazes para reduzir essas desigualdades (IPEA, 2023). Esses índices

são mais elevados nas periferias das grandes cidades e nas áreas rurais, exigindo políticas públicas direcionadas para essas regiões (OLIVEIRA, 2018).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2024) foi repassado R\$152,5 milhões para programas educacionais no estado, incluindo Escola em Tempo Integral, Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e Escolas Conectadas. Além disso, está previsto um investimento de R\$196,8 milhões até 2026 para o programa Pé-de-Meia, que visa beneficiar 68,8 mil estudantes do ensino médio, com especial foco em alunos inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico). Esses investimentos fazem parte de um esforço maior para melhorar a qualidade da educação no estado, que inclui a construção de 66 novas unidades educacionais e a compra de 46 novos ônibus escolares por meio do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), totalizando R\$391,3 milhões em investimentos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é amplamente utilizado para medir o desempenho das escolas públicas brasileiras, combinando resultados de avaliações em português e matemática com taxas de aprovação.

Embora seja um referencial importante, o IDEB é frequentemente criticado por pesquisadores, que destacam suas limitações por focar em aspectos específicos da educação, desconsiderando o desenvolvimento integral do aluno, como sua formação crítica e social. No Paraná, o IDEB é usado como ferramenta de monitoramento educacional, mas seu uso comparativo entre redes e estados exige cautela, especialmente diante das variações nas políticas educacionais e contextos socioeconômicos.

Embora o Paraná apresente um desempenho acima da média nacional em alguns aspectos, os desafios persistem, especialmente em relação à qualidade e equidade. A baixa proporção de escolas integrais e o foco na formação técnica exigem políticas educacionais voltadas para uma melhoria efetiva e equitativa na qualidade da educação básica no estado. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Paraná, embora acima da

média nacional, ainda indica a necessidade de melhorias contínuas, com o ensino fundamental alcançando um IDEB de 5,2 e o ensino médio 4,1 em 2022 (SILVA; MARTINS, 2021).

De acordo com o Censo Escolar de 2023, o Paraná registrou um total de 2.464.010 matrículas na educação básica, com uma concentração significativa na rede estadual. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a responsabilidade é majoritariamente das redes municipais, enquanto nos Anos Finais, 99% das matrículas estão na rede estadual. No Ensino Médio, a rede estadual concentra 97% das matrículas, enquanto a rede federal representa 3%. Além disso, o Paraná possui uma alta proporção de matrículas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com 27,9% das matrículas do Ensino Médio nessa modalidade, superando a média nacional de 26,3%. Essa ênfase no ensino técnico indica uma estratégia voltada para a formação de habilidades específicas, mas levanta questões sobre a formação integral dos alunos.

Apesar dos esforços, o Paraná ainda enfrenta desafios na educação básica, como a evasão escolar no ensino médio, que foi de 11% em 2023 (PEREIRA, 2022). Esse fenômeno é atribuído a fatores como a falta de infraestrutura adequada, a necessidade de os jovens ingressarem precocemente no mercado de trabalho e a insuficiência de políticas de apoio escolar.

No ensino superior, o Paraná abriga algumas das mais importantes instituições do país, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde esta dissertação foi desenvolvida. Em 2023, a taxa de acesso ao ensino superior no estado foi de 40%, refletindo tanto os desafios quanto às oportunidades de expansão desse nível de ensino (MOURA, 2022). O estado também receberá cinco novos campi do Instituto Federal do Paraná (IFPR), com um investimento previsto de R\$125 milhões, destacando o compromisso com a expansão e melhoria da educação superior (MOURA, 2022).

As políticas públicas implementadas no Paraná buscam responder a esses desafios com diversas iniciativas voltadas para a redução das desigualdades sociais e a melhoria da qualidade da educação. Programas

como Paraná Alfabetizado e Projeto Escola 1000 visam, respectivamente, à erradicação do analfabetismo e à modernização da infraestrutura escolar. Embora esses programas tenham gerado resultados positivos, sua efetividade e sustentabilidade ainda estão sob análise (LIMA, 2019).

No campo das políticas sociais, destacam-se programas como o Família Paranaense e o Renda Nossa Gente Paraná, que buscam melhorar a qualidade de vida das populações em situação de vulnerabilidade. Segundo a Secretaria do Desenvolvimento Social e Família do Governo do Estado do Paraná (2022), o programa Família Paranaense foi criado pelo governo do estado do Paraná com o objetivo de promover a inclusão social e econômica de famílias em condições de vulnerabilidade, oferecendo uma rede de apoio que integra serviços nas áreas de saúde, educação e desenvolvimento econômico.

Já o Renda Nossa Gente Paraná é um programa de transferência de renda destinado a garantir uma base financeira mínima para famílias em situação de extrema pobreza, com o intuito de reduzir a insegurança alimentar e financeira no estado (SECRETARIA DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E FAMÍLIA, 2022). No entanto, a continuidade e a eficácia desses programas dependem de uma análise constante e de ajustes que considerem as necessidades emergentes da população atendida (SANTOS, 2020).

Portanto, a caracterização do Estado do Paraná revela um cenário de desenvolvimento socioeconômico e educacional significativo, mas com desafios persistentes, especialmente no que diz respeito à desigualdade de renda e à evasão escolar. As políticas públicas, embora tenham promovido avanços, precisam ser constantemente avaliadas e aprimoradas para garantir que os resultados sejam sustentáveis e que as necessidades da população sejam plenamente atendidas.

3.2. A Reforma do Ensino Médio no estado do Paraná

Este subcapítulo visa apresentar a reforma educacional no estado, delineando os pontos em comum com a reforma nacional e as particularidades locais. Além disso, abordará o calendário de implementação da reforma, junto

com outros detalhes relevantes para compreender o processo de transformação educacional no âmbito estadual.

As reformas educacionais são frequentemente apresentadas como respostas às necessidades contemporâneas da sociedade e da economia. No entanto, uma análise crítica dessas reformas revela camadas complexas de intencionalidade política e ideológica.

No estado do Paraná, a reformulação curricular do ensino médio, iniciada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e intensificada pela Reforma do Ensino Médio, convertida na Lei n.º 13.415/2017, insere-se em um contexto de profundas transformações neoliberais no Brasil. Essas mudanças suscitaram diversas críticas, especialmente no que tange à falta de participação popular e ao esvaziamento do conteúdo formativo das disciplinas humanísticas e científicas.

No Paraná, o caminho traçado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) seguiu um cronograma de ajustes iniciado em 2020, com publicações de instruções normativas e o desenvolvimento do Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense (RCNEM). A estratégia oficial delineada procurou alinhar as mudanças estaduais ao que foi estipulado em nível federal, mas também imprimiu uma marca própria, marcada por um modelo de educação que privilegia competências e habilidades direcionadas ao mercado de trabalho em detrimento de uma formação crítica e integral do sujeito (SILVA; BARBOSA; KÖRBES, 2022).

Por trás das justificativas de modernização e flexibilização do currículo, o estado do Paraná tem seguido uma tendência preocupante: a implementação de uma política curricular de viés economicista, que reflete uma ideologia neoliberal cada vez mais presente na educação pública brasileira. Componentes como "Educação Financeira" e "Projeto de Vida", introduzidos como obrigatórios em todos os três anos do Ensino Médio, são indicativos claros de uma tentativa de moldar os jovens ao ethos empreendedor, diluindo o papel da escola como espaço de formação crítica e cidadã (SILVA; ARAÚJO, 2021).

A introdução de novos itinerários formativos, como o de "Empreendedorismo", sob o pretexto de responder às demandas contemporâneas do mercado de trabalho, revela um deslocamento de foco que

favorece a instrumentalização do conhecimento. A redução da carga horária de disciplinas como Sociologia, Filosofia e Artes é sintomática dessa lógica. Ao suprimir espaços de reflexão e questionamento crítico, a reforma parece configurar um projeto educacional que valoriza o adestramento para o mercado em vez da formação integral dos estudantes (SILVA; BARBOSA; KÖRBES, 2022).

A implementação do empreendedorismo como itinerário formativo no ensino médio não pode ser analisada de forma isolada, pois está inserida em um contexto de reconfiguração da educação pública conforme os interesses do mercado. Como destaca Adrião (2018), a introdução de conteúdos voltados ao empreendedorismo nas escolas públicas reflete o avanço da lógica privatista, na qual a responsabilidade pelo êxito econômico é deslocada do Estado para o indivíduo.

Essa abordagem ignora as condições estruturais que dificultam a inserção da juventude no mercado de trabalho formal, especialmente para estudantes da rede pública, que enfrentam barreiras como baixa renda, falta de acesso a crédito e redes de apoio limitadas para o desenvolvimento de negócios próprios. Além disso, como apontam Ferretti e Silva (2017), essa ênfase no empreendedorismo reforça a precarização do trabalho, pois direciona os jovens à informalidade, ao invés de promover uma qualificação técnica efetiva que garanta melhores oportunidades no mercado formal

A escolha por esse itinerário também demonstra uma adaptação do currículo escolar às demandas empresariais, priorizando uma formação alinhada à lógica do lucro em detrimento de um ensino crítico e emancipatório. Essa perspectiva reforça um modelo educacional voltado à empregabilidade imediata, sem considerar as desigualdades estruturais que limitam a autonomia dos estudantes na construção de suas trajetórias profissionais e acadêmicas.

Esse movimento de reforma foi conduzido com pouca abertura ao diálogo e à participação democrática. As consultas públicas promovidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 2021 foram alvo de críticas

pela limitação de tempo e pelo formato restritivo dos questionários, o que impossibilitou um debate mais aprofundado sobre as diretrizes propostas.

Entidades como o APP-Sindicato denunciaram a superficialidade desse processo de escuta, ressaltando que as decisões tomadas não refletiam as necessidades e interesses reais da comunidade escolar (SILVA; BARBOSA; KÖRBES, 2022). Para Monica Silva, Renata Peres Barbosa e Cleci Körbes (2022) essa falta de transparência e de diálogo é vista como uma tentativa de centralizar o controle sobre o currículo, ignorando as demandas locais e limitando a autonomia das escolas e dos educadores.

A reforma do Ensino Médio no Paraná, ao adotar elementos do modelo de gestão empresarial, contribui para a intensificação do trabalho docente, a precarização das relações de trabalho e o controle do processo educativo. A introdução de componentes curriculares sem um campo científico claro, como "Projeto de Vida" e "Empreendedorismo", expõe uma tentativa de capturar a subjetividade dos jovens para moldá-los a um padrão de comportamento alinhado aos interesses do mercado (DARDOT; LAVAL, 2016; KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

O calendário de implementação da reforma no Paraná, alinhado às diretrizes do Ministério da Educação, teve início em 2022 com a introdução gradual das novas diretrizes curriculares. No entanto, as críticas persistiram mesmo após o início de sua aplicação. Movimentos de resistência, formados por professores e entidades da sociedade civil, apontaram que a reforma desconsidera a diversidade de juventudes presentes nas escolas públicas e compromete-se pouco com uma educação emancipadora e crítica (SILVA; BARBOSA; KÖRBES, 2022). Esse calendário de implementação foi criticado por sua falta de consulta e transparência, especialmente no que diz respeito às consultas públicas que ocorreram entre fevereiro e junho de 2021, em períodos curtos e com formulários de consulta que limitaram a possibilidade de análise crítica e contribuição substancial por parte da comunidade escolar (APP-SINDICATO, 2021).

Em 2023, sob o governo do Presidente Lula, o processo foi suspenso para a realização de uma consulta pública nacional, com o objetivo de reavaliar

os rumos do Novo Ensino Médio (MENDES; FRANCISCO, 2024). Ainda assim, as críticas à reforma permanecem, e movimentos como o APP-Sindicato e o Coletivo Humanidades continuam a questionar a legitimidade e os impactos da reestruturação curricular no Paraná.

O impacto das mudanças curriculares sobre as disciplinas de formação humanística, como Filosofia, Sociologia e Artes, é uma demonstração clara da orientação pragmática e tecnicista da reforma. Ao valorizar conteúdos que atendem a interesses econômicos e mercadológicos, a reforma promove uma concepção de educação reduzida à preparação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação plena do sujeito. Essa abordagem ignora as demandas locais e perpetua um modelo de ensino que desconsidera as especificidades culturais e sociais do estado do Paraná (SILVA; ARAÚJO, 2021).

A reforma intensificou a precarização do trabalho docente, exigindo que professores assumam cargas horárias extensas, distribuídas em várias escolas, múltiplos turnos e para um grande número de alunos. Esse aumento do "Esforço Docente", conforme aponta Gilvan Luiz Machado Costa (2018), revela os impactos negativos das novas diretrizes sobre as condições de trabalho, levando os profissionais a enfrentar jornadas extenuantes e, muitas vezes, em situações de precariedade. Além disso, a realocação de professores para disciplinas fora de sua especialização, como "Projeto de Vida", agrava a desqualificação e o controle sobre o trabalho docente, comprometendo tanto a qualidade do ensino quanto o processo de aprendizagem dos alunos (COLETIVO HUMANIDADES, 2022).

Além disso, o favorecimento de conglomerados privados, como a Fundação Lemann, no processo de gestão e implementação do novo currículo, reforça a mercantilização da educação. Conforme apontado por Adriana Medeiros Farias (2023), a presença desses conglomerados na formulação de políticas públicas no Paraná é um exemplo claro de como interesses privados estão sendo colocados à frente das necessidades da população.

Para Everton Koloche Mendes Barbosa e Marcus Vinicius Francisco (2024) isso se manifesta, por exemplo, na plataformização das práticas

pedagógicas, onde professores sofrem pressão para utilizar ferramentas digitais padronizadas que limitam sua autonomia e enfraquecem o papel da escola como espaço de formação crítica e humanística.

No Paraná, o discurso oficial que sustenta a reforma do Ensino Médio costuma exaltar termos como "modernização" e "inovação", porém, na prática, essas mudanças implicam cortes de verbas, diminuição de disciplinas essenciais e uma precarização crescente das condições de ensino e trabalho. Essa disparidade entre o que é dito e o que efetivamente acontece destaca a necessidade de uma reflexão crítica sobre os verdadeiros objetivos da reforma e suas consequências para a educação pública (SILVA, 2018).

A resistência às mudanças no Paraná tem sido forte e articulada. Movimentos como o Coletivo Humanidades, em parceria com o APP-Sindicato, vêm denunciando o caráter antidemocrático do processo de implementação da reforma e questionando a legitimidade das novas diretrizes curriculares. Para esses movimentos, a reconfiguração do Ensino Médio, ao privilegiar competências técnicas e socioemocionais alinhadas às demandas do mercado, contribui para a despolitização da educação. Em vez de formar jovens capazes de refletir criticamente sobre sua realidade e participar ativamente da sociedade, o novo modelo reforça uma lógica de adaptação passiva às exigências econômicas (SILVA; BARBOSA; KÖRBES, 2022).

Apesar dessa resistência organizada, as mudanças impostas pela reforma seguiram avançando de maneira significativa. A implementação do Novo Ensino Médio foi feita de forma progressiva, começando pelas primeiras séries e com previsão de alcançar todas as séries do ensino médio até 2024. A ausência de um debate aberto e contínuo com a comunidade escolar resultou em um processo de implementação caracterizado pela exclusão e pela imposição de uma agenda educacional que prioriza a tecnificação e a formação de habilidades instrumentais, em detrimento de uma educação mais ampla, crítica e formativa.

O caso do Paraná reflete um dos grandes desafios que a educação pública brasileira enfrenta hoje, especialmente em relação à crescente mercantilização e padronização impulsionadas por políticas neoliberais. A

reforma do ensino médio, como apontam Barbosa e Francisco (2024), faz parte de um movimento mais amplo que busca desmontar direitos sociais e transformar a educação pública. Nesse processo, a participação popular tem sido frequentemente ignorada, enquanto interesses privados e uma abordagem tecnocrática da educação ganham força.

Essa reforma reflete uma adesão a paradigmas neoliberais que enfatizam a eficiência, produtividade e adaptação do sistema educativo às necessidades do setor privado. Nesse sentido, disciplinas técnicas ocupam uma posição privilegiada na formação dos estudantes, sendo o currículo moldado para favorecer o desenvolvimento de habilidades empreendedoras e econômicas. O ex secretário estadual de Educação do Paraná, Renato Feder, destacou que a inclusão de "Educação Financeira" visa preparar os estudantes para gerenciar seu dinheiro e evitar dívidas (PARANÁ, 2020) demonstrando um foco mais voltado à adaptação às demandas do mercado do que ao desenvolvimento integral do estudante.

Além das questões relacionadas ao trabalho docente, a reforma do Ensino Médio no Paraná abriu espaço para a privatização no setor educacional, promovendo a inserção de conglomerados privados na oferta de educação técnica e profissional. Essa medida levanta preocupações sobre a qualidade e a coerência do ensino, especialmente devido à falta de articulação entre os conteúdos da BNCC e as disciplinas técnicas, o que compromete a construção de uma formação integrada. A decisão de terceirizar a gestão dos itinerários formativos para entidades privadas exclui a participação direta dos docentes e das escolas no desenvolvimento curricular, limitando a capacidade de adaptação e contextualização da formação ao ambiente local (APP-SINDICATO, 2022).

Como parte deste movimento, destaca-se o contrato estabelecido entre a SEED/PR e o Centro de Ensino Superior de Maringá (Cesumar), voltado para a oferta do itinerário formativo de educação técnica e profissional. Esta privatização, que será detalhada no aprofundamento da pesquisa, representa uma forma de terceirização e mercantilização do ensino público, marcando

uma crescente dependência de tecnologias educacionais e novos formatos de supervisão e monitoria no ensino.

Esse processo de transformação educacional no Paraná reflete um tensionamento entre concepções distintas de educação, evidenciando a necessidade urgente de uma resistência crítica e organizada para defender uma escola democrática e plural. A reforma ilustra uma segmentação do sistema escolar, em que as juventudes de classes sociais mais vulneráveis são direcionadas para itinerários técnicos, reforçando o fenômeno da “vida danificada” (VIÑAO, 2002), no qual a expansão do acesso à educação básica é acompanhada pela divisão dos estudantes de acordo com seu perfil socioeconômico. Esses itinerários técnicos, muitas vezes precarizados, limitam o potencial da escola como espaço de transformação social.

Assim, a implementação da reforma do ensino médio no Paraná coloca desafios complexos para o futuro da educação pública no estado. O modelo adotado, embora defenda uma visão de modernização e eficiência, revela-se como um mecanismo de segmentação educacional e de enfraquecimento da autonomia pedagógica. A tentativa de moldar os jovens a partir de uma lógica de mercado contraria o princípio de uma formação integral e cidadã, evidenciando que a educação paranaense se encontra em um campo de disputa, onde diferentes visões sobre o papel da escola pública entram em conflito. Dessa forma, resiste a necessidade de repensar os objetivos da educação pública e a importância de garantir uma formação que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento crítico dos estudantes.

Portanto, a implementação desta reforma no estado reflete um tensionamento entre diferentes concepções de educação, evidenciando a necessidade urgente de uma resistência crítica e organizada para defender uma escola verdadeiramente democrática.

3.3. A Educação Profissional e Técnica de Nível Médio do Paraná: Breve contexto histórico e o Itinerário Formativo desta Modalidade

A integração da educação profissional ao ensino médio no Paraná representou uma mudança significativa nas políticas educacionais a partir de

2003, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Essa iniciativa, que também envolveu Santa Catarina e Espírito Santo, visou implementar um modelo de ensino médio integrado à educação profissional, em resposta às demandas de qualificação para o mercado de trabalho e às necessidades da juventude brasileira (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Contudo, essa proposta emergiu em um contexto político e pedagógico repleto de contradições e desafios.

De acordo com Czernisz e Batistão (2015) o governo de Roberto Requião (2003-2010) no Paraná promoveu a integração como uma forma de reverter as políticas adotadas pelo governo anterior de Jaime Lerner (1995-2002). Durante a gestão de Lerner, a educação técnica foi retirada das escolas públicas estaduais e centralizada em Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs), geridos pela agência privada PARANATEC, o que excluiu o controle direto da Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Essa centralização e terceirização refletiram a crescente influência de políticas neoliberais, que incentivaram a privatização e a mercantilização da educação (CZERNISZ; BATISTÃO, 2015). A gestão de Requião, por sua vez, buscou reintegrar a educação profissional ao sistema público estadual, tratando-a como política pública ao criar, em 2003, o Departamento de Educação Profissional (DEPRO) na SEED, sinalizando uma mudança na gestão e nas diretrizes da educação profissional (CZERNISZ; BATISTÃO, 2015).

Conforme relatado por Garcia (2009), o Estado do Paraná tomou a iniciativa de buscar o apoio do Ministério da Educação (MEC) para avançar com essa integração antes mesmo da formalização do Decreto nº 5.154/04, que mais tarde regulamentou a articulação entre ensino médio e educação profissional. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná partiu da premissa de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já oferecia o respaldo necessário para que a integração fosse concretizada, desde que fossem cumpridos os requisitos de carga horária do ensino médio. Dessa forma, o Paraná foi pioneiro na implementação do modelo de ensino médio

integrado à educação profissional, estabelecendo-se como uma referência nacional para outras iniciativas de integração.

A concepção do ensino médio integrado à educação profissional fundamentava-se na noção de uma escola unitária, em que trabalho e formação humana estivessem alinhados. Para implementar essa política, a SEED/PR optou por uma estratégia gradativa, respeitando as limitações estruturais das escolas e a disponibilidade de recursos. Documentos da SEED/PR (2008) apontavam que as dificuldades estruturais, como a falta de laboratórios, professores capacitados e recursos para manutenção, foram reconhecidas desde o início, limitando a universalização da política. Como destaca Garcia (2009), a decisão pela integração levou em consideração a capacidade das instituições de ensino de absorver a nova demanda sem comprometer a qualidade da educação ofertada

Com a reintrodução da educação profissional nas escolas estaduais, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) elaborou, em 2005, as "Diretrizes da Educação Profissional: Fundamentos Políticos e Pedagógicos", que foram publicadas em 2006. Esse documento representou um avanço ao propor o "trabalho como princípio educativo", integrando a formação técnica com uma educação mais ampla, que contemplava as dimensões sociais, políticas e culturais do trabalho.

A abordagem politécnica presente nas diretrizes visava romper com a tradicional separação entre a educação geral e a formação técnica, promovendo uma formação integral que preparava os alunos tanto para o mercado de trabalho quanto para o exercício da cidadania (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Analisando o texto das Diretrizes da Educação Profissional do Paraná, destaca-se a proposta de um dos pressupostos constituintes do arcabouço conceitual para a Educação Profissional o "trabalho como princípio educativo", onde o texto é apresentado da seguinte forma:

Tomar como ponto de partida a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas

dimensões social, política e produtiva, implica adotar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de Educação Profissional. Isso implica reconhecer que cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício dessas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, elaborando a escola sua proposta pedagógica a partir das demandas sociais. Assim, a dualidade estrutural se manifestava de modo a separar claramente a educação geral da Educação Profissional nos modos de organização da produção em que a distinção entre dirigentes e trabalhadores era bem definida, a partir das formas de divisão social e técnica do trabalho.(PARANÁ, 2006, p. 21).

O texto destaca a importância de levar em conta as dimensões sociais, políticas e produtivas na educação profissional integrada ao Ensino Médio. O trabalho é reconhecido como princípio educativo e orientador das políticas educacionais, respeitando as diferentes formas de educação presentes em cada sociedade, de acordo com suas demandas e funções na divisão do trabalho. Além disso, sublinha que as funções exercidas no trabalho transcendem o aspecto produtivo, incluindo também dimensões comportamentais, ideológicas e normativas. Contudo, o texto discute as disparidades sociais geradas pela dualidade estrutural da educação básica, refletidas nas diferenças entre as classes sociais no mercado de trabalho.

Contudo, a implementação dessa integração enfrentou diversos desafios práticos. Embora as diretrizes tenham estabelecido uma concepção pedagógica inovadora, a realidade das escolas muitas vezes não correspondia a esses princípios. As disparidades entre as escolas urbanas e rurais em termos de infraestrutura e a falta de formação adequada para os professores complicaram a consolidação do modelo integrado (CZERNISZ; BATISTÃO, 2015). Além disso, a prevalência de professores temporários contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS) prejudicou a continuidade dos projetos pedagógicos e a qualidade da formação oferecida.

A integração curricular no Paraná buscava superar a dicotomia entre a formação acadêmica e a técnica, promovendo uma educação unitária. A concepção pedagógica adotada defendia que o conhecimento não deve ser

fragmentado, mas sim articulado para desenvolver a compreensão crítica e integral do mundo por parte dos estudantes. Nesse sentido, a educação integrada assumiu a perspectiva da politecnia, valorizando tanto o trabalho intelectual quanto o manual, de modo que o conhecimento técnico não fosse encarado como algo inferior, mas como uma parte essencial da formação dos jovens. Essa visão unitária também reforça o papel do trabalho como princípio educativo, reconhecendo-o não apenas como meio de subsistência, mas como dimensão fundamental para o desenvolvimento humano e para a inserção cidadã dos estudantes na sociedade.

Ainda que o modelo de integração tenha sido consolidado e ampliado, as limitações orçamentárias e a escassez de recursos humanos continuaram sendo desafios constantes. Garcia (2009) destaca que a SEED/PR, responsável por coordenar as políticas de educação profissional no estado, precisou mobilizar esforços significativos para garantir que os cursos integrados fossem mantidos em funcionamento sem perda de qualidade, atendendo à demanda crescente de estudantes.

A Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPT) no Paraná está dividida em quatro categorias distintas: Concomitante, Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Subsequente e Integrada.

Na modalidade concomitante, os cursos são voltados para alunos matriculados a partir do 2º ano do Ensino Médio, possibilitando que o aluno curse o ensino médio e o técnico de maneira separada, seja na mesma instituição ou em instituições diferentes, com duração de 1 a 2 anos.

O Proeja, por sua vez, oferece cursos técnicos para indivíduos com mais de 18 anos que não concluíram o Ensino Médio na idade regular. Esse programa é voltado para concluintes do 9º ano do Ensino Fundamental e pode ser articulado com a educação de jovens e adultos, tanto de forma integrada quanto concomitante, com duração de 1 a 2 anos.

Na modalidade subsequente, os cursos destinam-se a concluintes do Ensino Médio que buscam capacitação profissional técnica, também com duração de 1 a 2 anos.

Por fim, a modalidade integrada, foco desta investigação, possibilita que os alunos que concluíram o Ensino Fundamental (9º ano) realizem, de maneira simultânea, o ensino médio e a formação técnica, com a duração de 1 a 2 anos, na mesma instituição.

Durante o primeiro mandato do governador Ratinho Júnior (2019-2022), a gestão da educação pública no Paraná passou a incorporar práticas e concepções alinhadas ao gerencialismo e à performatividade, adotando uma visão empresarial e fortemente influenciada pelo campo político e ideológico neoliberal. Esse modelo de gestão da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) trouxe para a educação pública paranaense um enfoque tecnicista e de adequação ao mercado, que, segundo Costa (2022), compromete o papel da educação pública como espaço de formação crítica e emancipadora, especialmente para os filhos da classe trabalhadora. Ao mobilizar conceitos da educação progressista com fundamentos marxistas, mas esvaziando-os de seu potencial emancipatório, o modelo relativiza os princípios teóricos, políticos e ideológicos que defendem a educação pública como instrumento de transformação social. Em consequência, coloca-se em risco a coerência epistemológica que historicamente alicerça a educação pública brasileira como um direito social e um meio de formação cidadã (Costa, 2022).

No Paraná, a implementação da Lei n. 13.415/2017, impulsionada pela Instrução Normativa n. 006/2022²⁰, enfatiza a incorporação da educação profissional como uma área específica de formação no currículo. Contudo, essa inserção, apesar de aparentar uma diversificação no ensino, resulta, em prática, na fragmentação e redução da formação técnica, anteriormente integrada ao currículo de ensino médio. A nova organização afasta-se do modelo de Ensino Médio Integrado, no qual os estudantes recebem uma

20 Dispõe sobre a implantação das Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio – NEM e a implementação dos itinerários formativos da Educação Profissional Técnica, em consonância com a legislação vigente, a partir do ano letivo de 2022.

formação sólida e integral que combina ensino acadêmico e técnico, favorecendo, em vez disso, uma abordagem voltada para a capacitação em competências de curto prazo (APP-Sindicato, 2021).

Para compreender a evolução do número de matrículas na modalidade de ensino técnico integrado no Paraná, é fundamental observar as variações ocorridas nos últimos anos. A rede estadual, que historicamente concentra a maioria das matrículas dessa modalidade, apresenta o maior crescimento, enquanto as redes federal e privada têm mantido uma participação mais limitada e com flutuações. Esses dados permitem avaliar a capacidade de expansão das redes de ensino, as políticas implementadas e as condições que têm sido oferecidas para a educação profissional técnica no estado.

Em resposta à solicitação realizada via portal da transparência em 2024, a Coordenação Técnica do Departamento de Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) forneceu dados sobre a oferta de cursos técnicos nas redes públicas para os anos de 2023 e 2024. Segundo as informações obtidas, em 2023, a Rede Estadual de Educação do Paraná ofereceu cursos de Ensino Médio Integrado e Subsequente em 645 estabelecimentos de ensino, distribuídos por 252 municípios, totalizando mais de 85.000 matrículas em 59 cursos. Para 2024, foi informado que a oferta desses cursos será ampliada para 704 escolas, abrangendo 258 municípios, com previsão de mais de 112.000 matrículas em 58 cursos. Além disso, a SEED/PR destacou a parceria com o SENAI, que acrescenta 13 cursos técnicos à oferta, com orientações para que os estudantes realizem as disciplinas técnicas diretamente na instituição parceira.

A tabela 4 a seguir apresenta dados sobre o número de matrículas no Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) no estado do Paraná entre 2020 e 2023, discriminando os números por redes administrativas — federal, estadual, municipal e privada — e evidenciando as tendências e variações que caracterizam o período:

Tabela 4 - Número de Matrículas no Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) por Dependência Administrativa no no Estado do Paraná (2020-2023)

Ano	Total de Matrículas	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2020	39.450	8.664	30.128	-	658
2021	35.305	7.783	26.865	-	657
2022	58.143	7.435	49.685	-	1.023
2023	73.196	7.450	65.237	-	509

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica.

A análise dos dados de matrículas no Curso Técnico Integrado no estado do Paraná entre 2020 e 2023 revela mudanças expressivas no acesso e na adesão a essa modalidade. Durante esse período, observa-se um crescimento contínuo no número total de matrículas, que mais do que dobrou, passando de 39.450 em 2020 para 73.196 em 2023. Esse aumento sugere uma ampliação na oferta de vagas e uma possível elevação na demanda por formação técnica integrada ao ensino médio.

O detalhamento das matrículas por rede administrativa mostra que a expansão da educação técnica integrada ocorreu de forma heterogênea no Paraná. A rede estadual foi responsável pela maior parte dessas matrículas, aumentando de 30.128 em 2020 para 65.237 em 2023, o que representa aproximadamente 80% do total de matrículas na modalidade. Esse fenômeno pode estar relacionado à responsabilidade prioritária das redes estaduais na oferta do ensino médio, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

A LDB, em seu inciso VI, estabelece o dever das redes estaduais de "assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem". Esse direcionamento legal contribui para que as redes estaduais assumam um papel central na educação técnica integrada. Documentos como a Sinopse Estatística da Educação Básica e outras fontes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP) também indicam essa predominância da rede estadual na educação técnica integrada em diversos estados, incluindo o Paraná.

Por outro lado, a rede federal apresentou uma leve retração no período analisado, com uma redução de 8.664 matrículas em 2020 para 7.450 em 2023. A rede privada, embora tenha representado uma parcela menor das matrículas totais, demonstrou flutuações, com uma diminuição de 658 matrículas em 2020 para 509 em 2023. Essa instabilidade pode refletir desafios enfrentados pelas instituições privadas em se adaptar às novas diretrizes do ensino técnico integrado, possivelmente em função dos custos de implementação e da complexidade na manutenção de cursos que exigem infraestrutura laboratorial e corpo docente especializado (CZERNISZ; BATISTÃO, 2015).

A expansão das matrículas em diferentes redes, sobretudo na estadual, levanta questões sobre a qualidade das condições oferecidas para o ensino técnico integrado, especialmente se esse crescimento não for acompanhado por melhorias em infraestrutura, capacitação de docentes e recursos didáticos. Estudos como os de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) indicam que, para garantir uma formação de qualidade na educação técnica, é fundamental assegurar infraestrutura adequada e suporte pedagógico, elementos que nem sempre acompanham o ritmo de crescimento das matrículas.

Autores como Czernisz e Batistão (2015) discutem os desafios de infraestrutura e formação docente nas redes estaduais e federal, ressaltando que a expansão quantitativa muitas vezes não é acompanhada pela melhoria qualitativa, impactando diretamente as condições pedagógicas e a experiência educacional dos estudantes.

Dessa forma, a análise dos número de matrículas no ensino médio integrado entre 2020 e 2023 reflete um cenário de expansão quantitativa no ensino técnico integrado, concentrado principalmente na rede estadual. Contudo, persistem questões sobre a sustentabilidade dessa expansão e a efetividade da oferta em atender tanto às demandas educacionais quanto às do

mercado de trabalho de forma equitativa e alinhada aos objetivos formativos da educação profissional.

Além disso, com a reforma do Ensino Médio, a Instrução Normativa n. 006/2022 da SEED-PR regulamentou a aplicação das Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio (NEM), estabelecendo diretrizes para o desenvolvimento dos itinerários formativos, especialmente voltados para a educação técnica e profissional. A estrutura desses itinerários segue as orientações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)²¹ e do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)²², priorizando a capacitação técnica e a formação de competências específicas voltadas ao mercado de trabalho, em detrimento de uma abordagem crítica e integral (Brasil, 2022).

A educação profissional, agora inserida como um dos cinco itinerários formativos, de acordo com as Instruções Normativas 006/2022 aproxima a formação escolar das demandas do mercado de trabalho. Contudo, essa nova estrutura traz consigo uma tendência à fragmentação curricular e à superficialidade da formação técnica, uma vez que a carga horária e os conteúdos destinados à EPT são reduzidos. O itinerário formativo, destinado a preparar o jovem para o mercado de trabalho, privilegia habilidades voltadas para a subsistência, limitando o conteúdo pedagógico a uma formação de curto prazo, a qual nem sempre prepara o estudante para os desafios e complexidades da vida profissional (Silva e Santos, 2020).

Com base nos dados obtidos no portal Escola Digital, foram identificados 41 cursos ofertados no Itinerário Formativo da Formação Técnica e Profissional, que são ofertados em 717 escolas, localizadas em 279 municípios do estado do Paraná.

O quadro 4 a seguir apresenta uma síntese dos 41 itinerários identificados até 2023.

21 A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, instituída por portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. Os efeitos de uniformização pretendida pela Classificação Brasileira de Ocupações são de ordem administrativa e não se estendem as relações de trabalho. Já a regulamentação da profissão, diferentemente da CBO é realizada por meio de lei, cuja apreciação é feita pelo Congresso Nacional, por meio de seus Deputados e Senadores, e levada à sanção do Presidente da República.

22 O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020 (link: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-15-de-dezembro-de-2020-294347656>), disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, a fim de orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral.

Quadro 4 - Lista dos Itinerários Formativos Integrados Ofertados pela Governo do Estado do Paraná

Lista de Itinerários Formativos – EPTec	Modalidade
Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	Integrado
Técnico em Mecânica	Integrado
Técnico em Administração	Integrado
Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	Integrado
Formação Docente	Integrado
Técnico em Planejamento e Controle da Produção	Integrado
Técnico em Agronegócio	Integrado
Técnico em Bioeconomia	Integrado
Técnico em Marketing	Integrado
Técnico em Farmácia	Integrado
Técnico Agrícola	Integrado
Técnico em Agropecuária	Integrado
Técnico em Enfermagem	Integrado
Técnico em Estética	Integrado
Técnico em Programação de Jogos Digitais	Integrado
Técnico em Edificações	Integrado
Técnico em Eletroeletrônica	Integrado
Técnico em Alimentos	Integrado
Técnico em Mecatrônica	Integrado
Técnico Agrícola	Integrado
Técnico em Teatro	Integrado
Técnico em Eletromecânica	Integrado
Técnico em Eletrônica	Integrado
Técnico em Meio Ambiente	Integrado
Técnico em Química	Integrado
Técnico em Vestuário	Integrado
Técnico em Biotecnologia	Integrado
Técnico em Manutenção Automotiva	Integrado
Técnico em Jogos Digitais	Integrado

Técnico em Prótese Dentária	Integrado
Técnico em Sistemas de Energia Renovável	Integrado
Técnico em Hospedagem	Integrado
Técnico em Gastronomia	Integrado
Técnico em Eletrotécnica	Integrado
Técnico em Florestas	Integrado
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Integrado
Técnico em Manutenção de Máquinas Pesadas	Integrado
Técnico em Operações de Máquinas Florestais	Integrado
Técnico em Agricultura	Integrado
Técnico em Portos	Integrado
Técnico em Saúde Bucal	Integrado

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do portal da Escola Digital do Paraná.

De acordo com as informações levantadas para esta investigação, os cursos técnicos em Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Agronegócio, são cursos que foram organizados em lotes pelo governo do estado no ano de 2021 e disponibilizados via via *Edital de Pregão Eletrônico nº 980/2021* para empresas privadas.

Conforme estabelece o Edital de Pregão Eletrônico nº 980/2021, o processo licitatório foi regido pelo critério de menor preço, com o objetivo de contratar serviços para a oferta de disciplinas técnicas na rede estadual de ensino do Paraná. O edital especifica que os cursos devem ser ofertados de maneira presencial, com mediação por tecnologia síncrona, incluindo sistemas de interatividade e apoio de monitores.

Esses cursos configuram-se como objetos da parte empírica desta pesquisa. Essas modalidades de colocar à venda parte da formação dos jovens, levantam preocupações sobre a despersonalização do processo educativo e o afastamento dos estudantes de uma formação humanística. A introdução desses processos de privatização, aprofunda a lógica mercadológica na educação, subordinando os objetivos educacionais às demandas imediatas do capital, conforme apontam Meira e Amorim (2016).

A estrutura curricular dos cursos técnicos em Agronegócio, Desenvolvimento de Sistemas e Administração, regulamentada pela Instrução Normativa n.º 006/2022 do Governo do Estado do Paraná, destina até 20% da carga horária para atividades a distância, buscando alinhar-se às diretrizes da BNCC e atender às exigências do mercado.

De acordo com o Plano do Curso Técnico em Agronegócio (2022), com carga horária total de 3.233 horas, a oferta a distância se efetiva em disciplinas voltadas para a prática agrícola e gestão rural, situação preocupante. Segundo Machado e Ferreira (2021), cursos técnicos que incluem práticas em contextos específicos, como o agronegócio, dependem de uma formação mais experiencial e contextualizada. A adoção de até 20% de EaD, embora flexível, pode dificultar o desenvolvimento das habilidades práticas essenciais para esse setor, pois “a interação direta e a aplicação prática no ambiente de ensino são fundamentais para internalizar o conhecimento” (MACHADO; FERREIRA, 2021, p. 32).

Já o Plano de Curso Técnico (2022), o curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, com carga horária de 3.298 horas, orienta-se para o desenvolvimento de competências em tecnologia da informação. Contudo, Carvalho e Silva (2022) destacam que áreas como programação exigem não apenas conhecimentos técnicos, mas também práticas supervisionadas e resolução colaborativa de problemas. Conforme esses autores, a formação em tecnologia depende de “uma mediação direta entre professor e estudante, essencial para enfrentar os desafios práticos do desenvolvimento de software” (CARVALHO; SILVA, 2022, p. 47). A divisão de carga horária com 20% de EaD pode, portanto, limitar o suporte pedagógico necessário para consolidar as competências práticas e conceituais dessa área.

Por fim, no Plano do curso Técnico em Administração (2022), com carga horária de 3.200 horas, integra disciplinas voltadas para a gestão e desenvolvimento de competências organizacionais, incluindo Finanças Empresariais, Planejamento Estratégico e Gestão de Pessoas. Segundo Pereira e Rodrigues (2020), a gestão de empresas requer uma experiência pedagógica prática, onde os estudantes possam aplicar teorias em contextos

simulados. Esses autores ressaltam que “a modalidade a distância tende a reduzir o engajamento prático, o que pode limitar o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de liderança” (PEREIRA; RODRIGUES, 2020, p. 53). Assim, o uso de EaD pode restringir o potencial de formação em administração, que se beneficia de atividades interativas, como estudos de caso e simulações.

Embora esses cursos sigam a organização modular e gradativa determinada pela Deliberação n.º 04/2021 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, a implementação de até 20% de EaD apresenta limitações, segundo a crítica de autores recentes. De acordo com Machado e Ferreira (2021), Carvalho e Silva (2022) e Pereira e Rodrigues (2020), a EaD é uma modalidade que, apesar de sua flexibilidade, pode impactar a formação técnica em áreas que demandam supervisão prática e engajamento contínuo em atividades presenciais. Além disso, estudos como os de Lima e Freitas (2023) e Souza e Martins (2021) discutem que a modalidade a distância, ao reduzir o contato direto com professores e colegas, pode enfraquecer o desenvolvimento de competências interpessoais e colaborativas, elementos indispensáveis para o aprendizado técnico e a formação integral proposta no ensino médio integrado.

3.4 Pregão Eletrônico nº 980/2021 e os Contratos Firmados entre o Centro de Ensino Superior Maringá - Cesumar e o Estado do Paraná: Os Itinerários Formativos da Formação Técnica e Profissional

O Edital do Pregão Eletrônico nº 980/2021, promovido pelo Departamento de Logística para Contratações Públicas da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência do Paraná, estabelece o Registro de Preços para a contratação de serviços destinados à oferta de disciplinas técnicas que não constam da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com o edital, o objetivo é expandir a Educação Profissional e Tecnológica para os estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio na rede estadual de ensino do Paraná.

A matriz curricular do curso Técnico em Administração Integrado totaliza 3.167 horas, das quais 2.766 são presenciais e 401 podem ser oferecidas a

distância (EAD), com um limite de até 20% nessa modalidade. A carga horária é dividida entre a BNCC, com 1.800 horas, e o Ensino Técnico, com 1.134 horas, incluindo disciplinas obrigatórias como Projeto de Vida e Educação Financeira, além de conteúdos específicos em Administração, como Liderança e Gestão de Pessoas, Marketing e Negociação e Vendas.

As matrizes curriculares definidas no Edital do Pregão Eletrônico nº 980/2021 organizam a estrutura dos cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede estadual do Paraná, com foco em áreas específicas do conhecimento aplicadas ao mercado de trabalho. De acordo com o edital, cada curso deve complementar a formação básica com uma carga horária voltada para disciplinas técnicas que não fazem parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo o documento, essa medida visa ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica. A carga horária é distribuída entre ensino presencial e ensino a distância (EaD), permitindo que até 20% da carga seja realizada de forma não presencial.

A matriz curricular do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado totaliza 3.233 horas, das quais 2.832 são presenciais e 401 podem ser oferecidas a distância (EAD), com um limite de até 20% nessa modalidade. A carga horária é dividida entre a BNCC, com 1.800 horas, e o Ensino Técnico, com 1.265 horas, incluindo disciplinas obrigatórias como Projeto de Vida e Educação Financeira, além de conteúdos específicos em Desenvolvimento de Sistemas, como Programação, Banco de Dados, Redes de Computadores e Desenvolvimento de Aplicativos.

A matriz curricular do curso Técnico em Agronegócio Integrado totaliza 3.233 horas, das quais 3.000 são presenciais e 133 podem ser oferecidas a distância (EAD), com um limite de até 20% nessa modalidade. A carga horária é dividida entre a BNCC, com 1.800 horas, e o Ensino Técnico, com 1.200 horas. Esta matriz inclui disciplinas obrigatórias como Projeto de Vida e Educação Financeira, além de conteúdos específicos em Agronegócio, como Administração e Economia Rural, Associativismo e Cooperativismo, Marketing e Mercado Agrícola, e Produção, Serviços e Turismo Rural.

Tabela 5 - Matriz Curricular dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio – Edital do Pregão Eletrônico nº 980/2021

Curso Técnico	BNCC (Horas)	Ensino Técnico (Horas)	Horas Presenciais	Horas EAD (até 20%)	Total de Horas
Técnico em Administração	1.800	1.134	2.766	401	3.167
Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	1.800	1.265	2.832	401	3.233
Técnico em Agronegócio	1.800	1.200	3.000	233	3.233

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Edital do Pregão Eletrônico nº 980/2021.

A configuração dos cursos ofertados pela CESUMAR no Paraná levanta questionamentos quanto à real efetividade do ensino presencial, considerando que grande parte das atividades ocorre por meio de transmissões televisivas mediadas por monitores, e não por professores habilitados para a docência no nível técnico profissional. Embora o contrato estabeleça uma carga horária presencial, a ausência de interação direta entre estudantes e docentes compromete a qualidade da aprendizagem e esvazia a experiência escolar.

Ferretti (2016) alerta para os riscos desse modelo, destacando que a mediação pedagógica não pode ser reduzida à simples transmissão de conteúdos gravados. A relação professor-aluno é essencial para o desenvolvimento de habilidades críticas e para o aprofundamento dos conhecimentos técnicos e teóricos. Quando essa interação é substituída por conteúdos padronizados, há uma homogeneização do ensino que desconsidera as necessidades individuais dos estudantes, além de dificultar o acompanhamento efetivo do processo de aprendizagem.

Ao contabilizar essas transmissões como horas presenciais, a política implementada pelo Estado do Paraná mascara a real estrutura da oferta educacional. Esse modelo reduz significativamente os custos operacionais da empresa contratada, mas em detrimento da formação qualificada dos

estudantes, demonstrando que a lógica financeira tem prevalecido sobre a qualidade do ensino.

Conforme o edital, o processo licitatório foi conduzido de acordo com a Lei Federal nº 10.520/2002²³, a Lei Estadual nº 15.608/2007²⁴, e decretos regulamentadores aplicáveis, com base no critério de menor preço. A licitação foi realizada por meio do sistema eletrônico de licitações do Banco do Brasil.

As empresas interessadas deveriam atender aos requisitos de credenciamento no sistema de compras eletrônicas e apresentar a documentação exigida. O edital também previa benefícios e preferências para microempresas e empresas de pequeno porte, em conformidade com a Lei Complementar nº 123/2006. A abertura do pregão foi marcada inicialmente para o dia 29 de outubro de 2021, mas foi prorrogada para o dia 03 de novembro de 2021, devido ao ponto facultativo no Estado do Paraná. A licitação foi homologada em 17 de novembro de 2021. É importante ressaltar que, nesse período, o país enfrentava um dos maiores desafios dos últimos anos: a pandemia de COVID-19, que impactava diversos setores, incluindo o educacional, e demandava adaptações nas formas de ensino e gestão.

O edital justifica a contratação com base na necessidade de atingir as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/2014)²⁵ e no Plano Estadual de Educação (Lei Estadual nº 18.492/2015)²⁶. Essas metas incluem triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio até 2024 e duplicá-las no Paraná até 2025.

De acordo com o governo, a ampliação da educação profissional é necessária para responder às demandas da realidade socioeconômica e às dificuldades enfrentadas pelos jovens para se inserirem no mercado de

²³ Revogado pela LEI Nº 14.133, DE 1º DE ABRIL DE 2021 que estabelece normas gerais de licitação e contratação para as Administrações Públicas diretas, autárquicas e fundacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

²⁴ Estabelece normas sobre licitações, contratos administrativos e convênios no âmbito dos Poderes do Estado do Paraná.

²⁵ LEI Nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

²⁶ Art. 1º Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE-PR), com vigência por dez anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, no art. 184 da Constituição Estadual e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

trabalho. O governo, por meio deste edital, argumenta que a oferta de cursos técnicos nas áreas de Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Agronegócio responde diretamente a essas necessidades, argumenta sobre a necessidade, porém não apresenta dados de demanda, tampouco considera a formação profissional de forma integral, nos moldes do que defende historicamente Maria Ciavatta (2013) e outros autores como Araújo, Frigotto (2018), Ramos (2008), Kuenzer (2000).

Além disso, afirma que a pandemia de COVID-19 intensificou a necessidade de ampliar a oferta de cursos técnicos, uma vez que aumentou o desemprego juvenil. Segundo o governo, essa expansão da educação profissional e tecnológica permitirá que mais jovens obtenham qualificação profissional, facilitando a sua entrada no mercado de trabalho e contribuindo para a recuperação econômica e social.

Ainda conforme o edital (2021), o objetivo é garantir a oferta de disciplinas técnicas para estudantes da rede pública estadual, especialmente em municípios que atualmente não têm acesso a esse tipo de formação. As disciplinas técnicas a serem ofertadas, conforme o documento, serão ministradas de forma presencial, mediadas por tecnologia síncrona, com o apoio de monitores. O edital destaca que essas disciplinas técnicas não substituirão as disciplinas obrigatórias da BNCC.

Para o governo, a principal finalidade da contratação é garantir a oferta de disciplinas técnicas, com foco em cursos como Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Agronegócio, distribuídos por diferentes regiões do estado do Paraná, priorizando a educação profissional de nível médio para atender as demandas do mercado de trabalho.

O número total de alunos previsto para ser atendido pelos itinerários formativos distribuídos em 27 lotes é de 24.750 alunos. Estes estarão matriculados em cursos técnicos nas áreas de Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Agronegócio, de acordo com a distribuição estabelecida pelos Núcleos Regionais de Educação (NREs) do Estado do Paraná, que incluem as regionais de Curitiba, Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Cascavel, Foz do

Iguaçu, Guarapuava, Paranaíba, Apucarana, Cornélio Procopio, Campo Mourão, Dois Vizinhos, Cianorte, Francisco Beltrão, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Laranjeiras do Sul, Loanda, Pitanga, Telêmaco Borba, Umuarama, União da Vitória, Wenceslau Braz, Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul e Assis Chateaubriand.

O valor máximo da licitação foi fixado em R\$45.631.410,00, e o valor homologado após o pregão foi de R\$38.416.984,45, resultando em uma economia, conforme consta no documento de homologação, de 15,81%.

O pregão foi realizado de forma eletrônica, com a data de abertura inicial marcada para o dia 29 de outubro de 2021, mas prorrogado para o dia 03 de novembro de 2021 devido ao ponto facultativo no Paraná em 29 de outubro. O processo licitatório foi homologado no dia 17 de novembro de 2021.

O pregão foi voltado para a produção, ministração e transmissão de disciplinas técnicas presenciais, mediadas por tecnologia síncrona, com sistemas de interatividade e disponibilização de monitores.

A única empresa inscrita e vencedora do pregão foi o Centro de Ensino Superior de Maringá LTDA (Cesumar), que ficou responsável pela execução do contrato. O pregão foi dividido em 27 lotes, abrangendo diferentes regiões do estado, correspondentes aos Núcleos Regionais de Educação (NRE). Para a oferta das disciplinas previstas, estipulou o valor unitário da hora-aula em R\$1,00. Os serviços prestados incluíam a transmissão de aulas presenciais, mediadas por tecnologia, com o suporte de monitores.

Após o pregão eletrônico, a Cesumar teve o prazo de 10 dias úteis para realizar a prova de conceito, conforme estipulado pelo Edital do Pregão Eletrônico nº 980/2021. Esse procedimento teve como objetivo comprovar que os serviços oferecidos pela empresa estariam alinhados aos requisitos técnicos definidos no edital. A prova de conceito incluiu uma demonstração prática, possibilitando à administração pública avaliar se as metodologias e tecnologias propostas atendiam aos padrões exigidos para a execução das disciplinas técnicas. A prova realizada pelo Centro de Ensino Superior de Maringá

(Cesumar) está registrada²⁷ no Canal do Departamento de Logística para Contratações Públicas - DECON, da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência - SEAP-PR, destinado à divulgação das sessões públicas, conforme previsto na Lei-PR 19.447/2018.

Segundo informações disponibilizadas pela própria instituição, o Centro de Ensino Superior de Maringá (CESUMAR), atualmente conhecido como UniCesumar, foi fundado com o propósito de atender às demandas educacionais da região de Maringá, oferecendo inicialmente cursos presenciais. Com o passar do tempo, a instituição expandiu suas atividades para a educação a distância (EaD), tornando-se uma referência no setor educacional brasileiro. Em 2024, a CESUMAR celebrou seu 30º aniversário, obtendo o status de universidade e alcançando a nota máxima nas avaliações do Ministério da Educação (MEC) (UniCesumar, 2024).

Segundo informações disponibilizadas pela CESUMAR (2024), a instituição possui mais de 500 mil alunos matriculados em modalidades presenciais e a distância. Além do campus central em Maringá, a CESUMAR conta com campi em outras cidades do Paraná, como Londrina, Curitiba, Ponta Grossa e Guarapuava, bem como em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, e em Corumbá, onde são oferecidos cursos variados, incluindo o curso de Medicina. Na educação a distância, a instituição possui aproximadamente 1.300 polos distribuídos em todo o território nacional, além de três polos internacionais, localizados em Dubai, Genebra e Japão (CESUMAR, 2024).

Com base nos dados fornecidos pelo edital, o número total de alunos previsto para ser atendido pelos itinerários formativos, distribuídos nos 27 lotes, era de 24.750.

A tabela 6 a seguir apresenta o detalhamento dos lotes envolvidos, incluindo os valores inicialmente previstos no edital e os homologados após o processo licitatório. Esse levantamento permite observar as possíveis variações entre os valores estimados e os valores finais homologados,

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y44DGXR0oo>. Acesso em: 29/10/2024

oferecendo uma visão clara sobre a alocação de recursos e o ajuste financeiro realizado para cada lote.

Tabela 6 - Detalhamento dos lotes com valores nominais previstos no edital e valores nominais homologados 2021

Lote		Valor Edital (R\$) 2021	Valor Homologado (R\$) 2021
1	Nome	2.074.406,50	1.648.969,81
2	Técnico em Administração (Área Metropolitana Norte, Assis Chateaubriand e Telêmaco Borba)	2.144.038,80	1.599.943,59
3	Técnico em Administração (Área Metropolitana Sul, Dois Vizinhos e União da Vitória)	2.618.764,45	2.199.899,69
4	Técnico em Administração (Curitiba, Goioerê e Wenceslau Braz)	1.801.875,55	1.677.747,33
5	Técnico em Administração (Londrina, Loanda e Irati)	2.108.237,30	1.377.755,57
6	Técnico em Administração (Maringá, Pitanga, Francisco Beltrão e Toledo)	2.142.087,95	1.466.632,82
7	Técnico em Administração (Ponta Grossa, Ibaiti, Paranaíba e Pato Branco)	2.109.225,50	1.500.091,49
8	Técnico em Administração (Foz do Iguaçu, Ivaiporã, Cianorte e Umuarama)	1.905.090,40	1.879.972,42
9	Técnico em Administração (Cascavel, Laranjeiras do Sul, Jacarezinho e Guarapuava)	1.905.119,00	1.886.068,80
10	Técnico em Administração (Paranaguá, Apucarana, Cornélio Procópio e Campo Mourão)	2.314.854,00	1.733.434,56
11	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (Área Metropolitana Norte, Assis Chateaubriand e Telêmaco Borba)	2.391.083,80	2.049.914,79
12	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (Área Metropolitana Sul, Dois Vizinhos e União da Vitória)	2.922.551,00	2.892.928,50
13	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (Curitiba, Goioerê e Wenceslau Braz)	2.011.437,90	1.719.905,39
14	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (Londrina, Loanda e Irati)	2.353.320,80	1.988.906,37
15	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (Maringá, Pitanga, Francisco Beltrão e Toledo)	2.390.824,00	1.949.977,26
16	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (Ponta Grossa, Ibaiti, Paranaíba e Pato Branco)	2.351.778,30	1.930.083,87
17	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (Foz	2.125.670,40	1.778.792,40

do Iguaçu, Ivaiporã, Cianorte e Umuarama)			
18	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (Cascavel, Laranjeiras do Sul, Jacarezinho e Guarapuava)	2.111.349,00	177.729,80
19	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (Paranaguá, Apucarana, Cornélio Procópio e Campo Mourão)	935.829,80	889.200,00
20	Técnico em Agronegócio (Área Metropolitana Norte, Assis Chateaubriand e Telêmaco Borba)	756.211,60	710.035,20
21	Técnico em Agronegócio (Área Metropolitana Sul, Dois Vizinhos e União da Vitória)	1.044.353,80	990.025,20
22	Técnico em Agronegócio (Curitiba, Goioerê e Wenceslau Braz)	503.063,20	478.800,00
23	Técnico em Agronegócio (Londrina, Loanda e Irati)	612.112,00	550.004,40
24	Técnico em Agronegócio (Maringá, Pitanga, Francisco Beltrão e Toledo)	467.964,00	410.061,60
25	Técnico em Agronegócio (Ponta Grossa, Ibaiti, Paranavaí e Pato Branco)	540.380,60	480.060,00
26	Técnico em Agronegócio (Foz do Iguaçu, Ivaiporã, Cianorte e Umuarama)	504.120,00	439.992,00
27	Técnico em Agronegócio (Cascavel, Laranjeiras do Sul, Jacarezinho e Guarapuava)	467.964,00	410.061,60
Total		45.631.410,00	38.416.984,45

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do edital.

A distribuição dos itinerários formativos em 27 lotes levanta dúvidas sobre sua real abrangência e equidade no atendimento à população estudantil do Paraná. Como o estado possui 32 Núcleos Regionais de Educação (NREs), a falta de clareza sobre quais regiões foram contempladas pode indicar desigualdades na implementação da política.

Moehlecke (2018) aponta que a privatização da educação tende a reforçar padrões desiguais de atendimento, favorecendo regiões economicamente mais atrativas e deixando áreas periféricas ou rurais com menos acesso a programas de formação técnica e profissional. Caso essa lógica tenha sido aplicada no Paraná, a oferta dos itinerários formativos pode

estar condicionada mais a interesses mercadológicos do que à real necessidade das escolas e dos estudantes.

Diante desse cenário, torna-se essencial que haja maior transparência na definição dos critérios de distribuição dos cursos. A ausência de detalhamento sobre a abrangência dos lotes e a possível exclusão de determinadas regiões do estado reforça a necessidade de questionar se essa política educacional está, de fato, cumprindo seu papel de ampliar o acesso à formação técnica e profissional.

O contrato original, formalizado como documento nº 234/2022 (169/2021 interno)²⁸, foi firmado com a Cesumar em 17 de novembro de 2021, com um prazo de execução de três meses, podendo ser prorrogado por até três anos.

A tabela a seguir apresenta as principais informações relacionadas ao Contrato nº 234/2022, também identificado internamente com o nº 169/2021. Esse contrato, estabelecido entre a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e o Centro de Ensino Superior de Maringá (CESUMAR), abrange dados sobre o protocolo, vigência e valores, tanto no início da vigência em dezembro de 2021 quanto na atualização mais recente no ano de 2024. A análise desses dados permite uma compreensão detalhada dos termos contratuais e dos recursos empregados na privatização dos serviços educacionais com a instituição contratada.

Tabela 7 – Informações do Contrato 234/2022 (169/2021 interno):

Número / Ano do Contrato	Órgão	CNPJ/CPF do Fornecedor	Razão Social / Nome do Fornecedor	Vigência (Inicial)	Vigência (Atual)	Valor Contratado (2021)	Valor Contratado (2024)
--------------------------	-------	------------------------	-----------------------------------	--------------------	------------------	-------------------------	-------------------------

²⁸ Os números de contrato 234/2022 e 169/2021 referem-se ao mesmo acordo entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e a Cesumar - Centro de Ensino Superior de Maringá LTDA. O primeiro número, 234/2022, corresponde ao registro público do contrato para o ano de 2022, enquanto o segundo número, 169/2021, é o identificador interno utilizado pela SEED, referente ao registro inicial do contrato no sistema da Secretaria em 2021.

234/2022 (169/21 interno)	SEED - Secretaria de Estado da Educação	79.265.617/0001-99	CESUMAR - CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE MARINGÁ LTDA	08/12/2021 a 07/12/2024	08/12/2021 a 07/12/2024	R\$ 16.508.104,68	R\$ 10.774.4
---------------------------	--	--------------------	---	-------------------------	-------------------------	-------------------	--------------

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Contrato nº 234/2022(169/21 interno).

Ao longo da execução do contrato, foram formalizados 10 termos aditivos/apostilamentos, ajustando o valor, o prazo de execução e a dotação orçamentária para a continuidade dos serviços.

Em dezembro de 2023, foi celebrado o 1º Termo Aditivo ao Contrato²⁹ nº 234/2022, que resultou na supressão de 40% do valor global inicial do contrato, reduzindo-o de R\$16.515.540,73 para R\$9.909.324,43.

Além do Contrato nº 234/2022 (169/2021 interno), foi firmado o Contrato nº 2006/2022 (067/2022 interno)³⁰, também com a Cesumar - Centro de Ensino Superior de Maringá LTDA, decorrente do mesmo Pregão Eletrônico nº 980/2021, para garantir a continuidade dos serviços de oferta de disciplinas técnicas. O Contrato nº 234/2022 (169/21 interno) manteve os mesmos termos do contrato original, incluindo a prestação de serviços técnicos na formação profissional de estudantes da rede estadual. Assim como o contrato anterior, ele passou por reajustes anuais e prorrogações contratuais, adequando-se às necessidades dos serviços educacionais prestados.

A tabela 8, a seguir contém informações detalhadas sobre o Contrato nº 2006/2022, também registrado internamente como 067/2022. Esse contrato, firmado entre a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e o Centro de Ensino Superior de Maringá (CESUMAR), apresenta dados como o CNPJ do

²⁹ O Termo Aditivo ao Contrato é um instrumento jurídico que modifica cláusulas de um contrato previamente firmado, sem a necessidade de um novo acordo. Ele pode ser utilizado para prorrogar prazos, ajustar valores, alterar condições contratuais ou incluir novas disposições que sejam necessárias durante a vigência do contrato original. Sua formalização deve seguir os requisitos legais estabelecidos pela Lei nº 8.666/1993, que regulamenta as licitações e contratos administrativos no Brasil, garantindo transparência e segurança jurídica na execução dos serviços contratados. (BRASIL, 1993).

³⁰ Os números de contrato 2006/2022 e 067/2022 referem-se ao mesmo acordo entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e a Cesumar - Centro de Ensino Superior de Maringá LTDA. O número 2006/2022 é o registro público do contrato para o ano de 2022, enquanto o número 067/2022 corresponde ao identificador interno da SEED, utilizado para referência administrativa no sistema da Secretaria.

fornecedor, vigência do contrato (inicial e atual) e os valores inicialmente contratados e atualizados.

Tabela 8 – Informações do Contrato 2006/2022 (067/2022 interno)

Número / Ano do Contrato	Órgão	CNPJ/C PF do Fornecedor	Razão Social / Nome do Fornecedor	Vigência (Inicial)	Vigência (Atual)	Valor Contratado (2022)	Valor Contratado (2024)
2006/2022 (067/2022 interno)	SEED - Secretaria de Estado da Educação	79.265.617/0001-99	CESUMAR - CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE MARINGÁ LTDA	06/05/2022 a 05/05/2025	06/05/2022 a 05/05/2025	R\$ 8.599.519,02	R\$ 5.330.804,90

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Contrato 2006/2022 (067/2022 interno)

O valor inicial do Contrato nº 234/2022 (169/21 interno) foi fixado em R\$5.129.226,31, com um valor mensal de R\$142.478,51. Em 2024, foi aplicado um reajuste de 3,93%, calculado com base no Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), que elevou o valor mensal dos serviços para R\$148.077,91. Esse acréscimo resultou em um valor adicional acumulado de R\$1.382.060,49 até o término da vigência do contrato, que estava previsto para 05 de maio de 2025.

Assim, ambos os contratos, Contrato nº 234/2022 (169/21 interno) e Contrato nº 2006/2022 (067/22 interno), refletem a continuidade do processo de oferta de disciplinas técnicas mediadas por tecnologia para a formação profissional de estudantes da rede pública de ensino do Paraná, com previsões de reajustes econômicos e prorrogações contratuais.

Os recursos para pagamento dos contratos firmados entre a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED) e a CESUMAR - Centro de Ensino Superior de Maringá LTDA, referentes aos Contratos nº 169/2021 (interno 234/2022) e nº 067/2022 (interno 2006/2022), são, conforme consta no texto, da fonte 116, que ao ser consultada no Glossário de Códigos da Receita do estado e na execução orçamentária, identificamos que são

provenientes das transferências realizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

De acordo com o edital do pregão eletrônico 980/2021, esta fonte de pagamento foi estabelecida para viabilizar a execução dos serviços especificados nos contratos, os quais incluem a oferta de disciplinas técnicas para a formação profissional de estudantes do ensino médio na rede pública do estado do Paraná. Esses valores foram ajustados no sistema Sistema de Gestão de Materiais e Serviços (GMS) para permitir a contratação parcial, conforme detalhado no Termo de Referência e no Anexo I do Pregão Eletrônico nº 980/2021.

Tabela 9 - Valores Recebidos pela Cesumar Relacionados aos Contratos nº 234/2022 (169/21 interno) e nº 234/2022 (067/22 interno)

Ano	Valor Total Recebido (R\$)	Descrição da Fonte de Pagamentos
2021	R\$ 0,00	-
2022	R\$ 1.239.447,23	Transferência de Recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE)
2023	R\$ 3.627.051,69	Transferência de Recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE)

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da Execução Orçamentária da Secretaria da Fazenda do Governo do Estado do Paraná.

De um ano para outro, a execução dos recursos destinados à Cesumar ampliou em 192%. Conforme consta na descrição da fonte, são recursos do Salário Educação que se direcionam a empresa privada, para realizar atividade fins. É sempre importante lembrar que nossa Constituição Federal veda o repasse de recurso público ao setor privado lucrativo, no entanto, os gestores públicos parecem tratar o dinheiro coletivo, público, como bem entendem e têm “comprado” serviço educacional, ligado às atividades fins - ensino - como se

compra papel, material de limpeza, colocando as atividades fins da educação no carrinho de compra e venda.

Considerações Finais

Ao longo desta dissertação, analisamos a atuação da CESUMAR na oferta do itinerário formativo da formação técnica e profissional no Estado do Paraná, a partir da Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei 13.415/2017. Os dados que coletamos mostram um processo claro de privatização da educação que, ao invés de expandir o acesso à educação de qualidade, acaba aprofundando as desigualdades e comprometendo a formação integral dos estudantes.

A análise da atuação da CESUMAR na oferta de itinerários formativos para o Ensino Médio técnico no Paraná revela importantes implicações da transferência de responsabilidades educacionais para instituições privadas, que assumem funções tradicionalmente atribuídas ao Estado. Esse movimento, caracterizado como uma forma de privatização endógena, reflete um modelo no qual o Estado delega a atores privados a tarefa de garantir uma formação técnica e profissional aos estudantes da rede pública. Com isso, a lógica educacional passa a se alinhar aos interesses de mercado, resultando em desafios para a autonomia do setor público e para a qualidade da educação ofertada, especialmente em termos de sua função social.

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, foi um marco para a redefinição da oferta de educação técnica e profissional, incentivando a entrada de instituições privadas nesse setor. Tal processo é legitimado sob a justificativa de que essa oferta responde diretamente às demandas do mercado de trabalho, especialmente nas áreas de Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Agronegócio, como no caso dos contratos firmados com a CESUMAR por meio do Pregão Eletrônico nº 980/2021. Entretanto, o modelo contratado — que utiliza tecnologias síncronas e monitores para mediação das aulas —, embora traga flexibilidade, também pode prejudicar a formação integral dos estudantes. A limitação de experiências práticas diretas e a restrição na interação com profissionais da

área comprometem a construção de habilidades essenciais, que são particularmente importantes para a formação em cursos técnicos voltados para a prática.

A experiência paranaense com a CESUMAR exemplifica uma tendência nacional de delegação de funções educacionais para o setor privado, configurando um modelo em que o Estado transfere suas responsabilidades, deixando de investir diretamente na construção e fortalecimento de uma rede pública técnica e profissional. Essa realidade gera uma dependência progressiva em relação às instituições privadas para assegurar o acesso à educação, o que suscita debates acerca dos possíveis desdobramentos dessa estratégia para a autonomia do setor público e para a consistência da formação oferecida. No caso da CESUMAR, os recursos públicos destinados aos contratos estabelecidos com a Secretaria de Educação poderiam ser redirecionados para fortalecer a infraestrutura e a qualificação de profissionais da própria rede estadual, fomentando uma estrutura educacional mais autônoma e sólida.

Além disso, ao inserir a CESUMAR como provedora de cursos técnicos do Itinerário Formativo da Formação Técnica e Profissional, o Paraná incorpora elementos mercadológicos na gestão pública da educação, o que configura uma tendência de reestruturação das políticas educacionais para atender a demandas econômicas imediatas. Nesse cenário, a educação deixa de ser vista como um direito social universal e passa a ser tratada como uma mercadoria, em que se valoriza o atendimento às demandas do mercado, enquanto o compromisso com uma formação ampla e crítica pode ser reduzido. Essa abordagem suscita questionamentos sobre os impactos de longo prazo dessa privatização endógena para o desenvolvimento da consciência cidadã dos estudantes e para a formação de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

Outro aspecto relevante abordado neste estudo foi o impacto das tecnologias educacionais no ensino técnico mediado pela CESUMAR. Com o aumento das práticas a distância, o uso de tecnologias tem sido amplamente promovido como uma forma de democratizar o acesso ao ensino. No entanto,

os resultados analisados revelam desafios substanciais para a qualidade da formação técnica em ambientes mediados tecnologicamente. A ausência de interações presenciais diretas, que permitem troca de conhecimento e supervisão contínua, limita o desenvolvimento de competências fundamentais, especialmente nos cursos técnicos que requerem habilidades práticas e acompanhamento constante por parte de professores e profissionais experientes.

A definição do valor unitário da hora-aula em apenas R\$1,00 nos contratos firmados entre o CESUMAR e o Estado do Paraná representa uma estratégia que prioriza a economia de recursos públicos em detrimento da qualidade da formação técnica e profissional. Esse montante, consideravelmente reduzido, levanta questionamentos sobre a execução desses cursos e suas consequências na oferta de infraestrutura adequada, materiais didáticos e na valorização dos profissionais envolvidos na docência.

Como apontam Adrião e Domiciano (2022), o financiamento da educação técnica e profissional, quando baseado exclusivamente em critérios de custo reduzido, resulta na precarização do ensino, na desvalorização dos trabalhadores da educação e na limitação da experiência formativa dos estudantes. A adoção desse modelo sugere que a política pública, ao optar pelo menor preço como critério predominante na contratação, reforça uma lógica mercantil da educação, na qual a aprendizagem é tratada como um serviço de baixo custo e não como um direito social.

Esse cenário reforça o argumento de que a privatização da educação rebaixa o investimento público na formação profissional, comprometendo a efetividade da política educacional e a democratização do acesso ao ensino técnico de qualidade.

Esta pesquisa evidencia a necessidade urgente de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da rede pública de ensino técnico e profissional, reafirmando o papel do Estado como o principal responsável por assegurar uma educação de qualidade, gratuita e inclusiva. A terceirização de funções educacionais não apenas enfraquece a capacidade do Estado de atuar

diretamente, mas também coloca em risco a concepção da educação pública como um direito, transformando-a em um serviço orientado por interesses mercadológicos.

A escolha do salário-educação como principal fonte de financiamento para os itinerários formativos no Paraná revela uma estratégia de flexibilização orçamentária que favorece a transferência de recursos para instituições privadas. O salário-educação, originalmente destinado ao financiamento de ações voltadas ao ensino fundamental, possui maior liberdade de uso em comparação a outras fontes de financiamento educacional. Essa escolha sugere que a decisão do governo estadual pode estar relacionada à necessidade de viabilizar os repasses ao CESUMAR sem as restrições legais que seriam impostas pelo uso de verbas vinculadas exclusivamente à educação pública.

Essa prática precisa ser problematizada, pois reforça um padrão de financiamento da educação que privilegia a atuação de empresas privadas no setor público, ao mesmo tempo em que compromete a destinação prioritária dos recursos para a manutenção e valorização da escola pública. Como aponta Adrião (2017), a privatização da educação não se limita à gestão dos serviços, mas também ocorre por meio da apropriação do orçamento público por atores privados, configurando um modelo de subordinação do ensino público aos interesses mercadológicos.

Dessa forma, o financiamento da educação profissional técnica no Paraná exemplifica um modelo de privatização que se materializa tanto na contratação de instituições privadas para oferta dos cursos quanto na escolha das fontes de recursos utilizadas, reforçando a necessidade de maior controle social e transparência na gestão dos investimentos educacionais.

Esse estudo convida a uma reflexão aprofundada sobre os limites e consequências da privatização no sistema educacional brasileiro, destacando a importância do Estado em preservar a educação como um direito fundamental. O caso do Paraná, com a implementação de contratos como o da CESUMAR, exemplifica os desafios e decisões estratégicas que impactam o futuro da

educação técnica e profissional no país. Apenas com políticas que fortaleçam a rede pública será possível manter a educação como um instrumento de transformação social, promovendo uma inclusão que transcenda interesses de mercado e priorize a formação integral e emancipadora dos cidadãos.

A Cesumar venceu a licitação e ficou responsável pela implementação de disciplinas nas áreas de Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Agronegócio, com aulas presenciais e mediação tecnológica. A licitação foi dividida em 27 lotes, cobrindo diferentes regiões do Paraná e prevendo o atendimento de até 24.750 alunos, ao custo final homologado de R\$ 38.416.984,45.

Para Silva e Peres (2022), o contrato entre o governo e a CESUMAR reflete a incapacidade do Estado de investir adequadamente na rede pública, recorrendo ao setor privado para solucionar demandas educacionais. Esse processo de transferência de responsabilidades, longe de ser uma solução neutra, insere a educação pública na lógica de mercado, onde a oferta da educação passa a ser vista como uma mercadoria.

A análise desses contratos revela uma tendência de “privatização silenciosa” na educação pública do Paraná, onde o Estado, em vez de fortalecer sua própria rede de ensino técnico e profissional, delega a oferta de disciplinas técnicas a uma instituição privada. Essa prática, conforme argumentam Ball e Youdell (2008), é um exemplo de privatização endógena, onde serviços educativos são transferidos para o setor privado, transformando a educação pública em uma área potencialmente lucrativa.

Conforme os documentos, os serviços devem empregar tecnologias de ensino presencial mediado, síncrono e interativo, além de prever monitores em sala de aula. Cumpre salientar que as disciplinas técnicas não abrangem aquelas da Base Nacional Comum Curricular nem as disciplinas obrigatórias do Ensino Médio. Ainda, de acordo com o documento, o objetivo está em expandir a oferta da educação profissional e tecnológica no Paraná, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 01/2021 do Conselho Nacional de Educação.

Ao delegar a oferta de disciplinas técnicas à Cesumar, o Estado abre espaço para a dependência de serviços terceirizados, ao invés de investir em infraestrutura e formação de profissionais na rede pública. Como apontam Olmedo e Wilkins (2020), a entrada de instituições privadas na educação pública pode gerar um ciclo de dependência institucional e enfraquecer a autonomia estatal na oferta de ensino. Além disso, a contratação de disciplinas técnicas fora da BNCC reforça a orientação mercadológica da formação técnica, adaptando-a às demandas imediatas do mercado em vez de investir em uma formação crítica e integral.

O governo justifica essa parceria alegando dificuldades na contratação de profissionais qualificados para as áreas técnicas, especialmente em municípios menores. Contudo, essa justificativa mascara o desinteresse do governo em fortalecer a estrutura da rede pública, optando pela terceirização da educação técnica, o que agrava a precarização do ensino.

A decisão do governo do Paraná de transferir a responsabilidade pela educação técnica para uma instituição privada demonstra uma adesão às políticas neoliberais, que promovem a privatização de serviços públicos essenciais. Segundo Adrião (2022), essa forma de mercantilização da educação reduz a educação pública a um negócio lucrativo, onde a qualidade da formação passa a ser secundária em relação ao objetivo de lucratividade das empresas privadas envolvidas. A educação, nesse contexto, perde seu caráter de direito social universal e transforma-se em um produto acessível apenas àqueles que se adequam aos moldes estabelecidos pelas empresas.

A implementação do modelo de ensino mediado por tecnologia pela CESUMAR tem enfrentado dificuldades, evidenciadas por diversos protestos de estudantes que denunciam a precariedade das aulas terceirizadas. Os Alunos dos cursos técnicos das escolas estaduais do Paraná têm se manifestado contra a substituição de professores da rede pública por aulas a distância fornecidas pela universidade.

De acordo com o Sindicato dos(as) Professores(as) e Funcionários(as) de Escola do Paraná (APP Sindicato), os estudantes relatam dificuldades em entender o que é ensinado nos vídeos, além de problemas com a divulgação

tardia de materiais e tarefas, o que compromete a qualidade do aprendizado. Expressões como “Pagaram milhões para a CESUMAR e estão atrasando nossas vidas” refletem a insatisfação generalizada com o modelo adotado, que, segundo os alunos, está prejudicando seu desenvolvimento acadêmico e retardando sua formação profissional. O modelo adotado pela CESUMAR, baseado em tecnologias de ensino remoto e mediado por monitores, sacrifica uma formação mais ampla em favor de uma educação tecnicista, que prepara os estudantes apenas para cumprir funções técnicas, em detrimento do exercício da cidadania plena (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Em resposta a essa situação, o Ministério Público Estadual (MP) passou a investigar a contratação da CESUMAR, atendendo à denúncia de entidades sindicais que questionam a legalidade do contrato e a retirada de direitos dos estudantes. As entidades argumentam que a substituição de professores por aulas a distância, sem o devido acompanhamento pedagógico, compromete o aprendizado e agrava a precarização do ensino público.

A transferência de recursos do Salário-Educação, repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para o financiamento dos cursos técnicos do Itinerário Formativo da Formação Técnica e Profissional ofertados pela CESUMAR no Paraná evidencia um processo de privatização no âmbito educacional. Essa prática suscita uma reflexão sobre o papel do Estado na administração de verbas públicas, que deveriam prioritariamente fortalecer a educação pública e gratuita. De acordo com Adrião (2018), essa privatização caracteriza-se pelo direcionamento de fundos públicos para o setor privado, o que enfraquece as instituições públicas, especialmente aquelas voltadas para o atendimento de populações mais vulneráveis.

Esse modelo de destinação de recursos exige uma análise crítica, pois os investimentos do Salário-Educação, idealmente, deveriam ser canalizados para o fortalecimento do sistema público de ensino técnico e profissional, consolidando uma estrutura que atenda às demandas da sociedade. Contudo, a privatização em curso compromete a construção de um sistema educacional

público robusto e acessível a todos, ao desviar recursos para atender a interesses privados.

Além disso, a falta de transparência no número de matrículas nos cursos técnicos ofertados pela CESUMAR dificulta a avaliação precisa do alcance e da efetividade dessas iniciativas. A ausência de dados sobre o quantitativo de estudantes matriculados impede um monitoramento eficaz do uso de recursos públicos, impactando negativamente o planejamento de políticas educacionais. Essa falta de clareza reforça a necessidade de uma gestão pública mais transparente e responsável, especialmente em um contexto de privatização, para que os investimentos atendam de fato às necessidades educacionais da população.

A privatização da educação no Paraná não é uma solução neutra, tampouco um avanço democrático. Ela expõe a fragilidade do Estado em garantir um sistema educacional inclusivo e de qualidade, permitindo que instituições privadas, como a CESUMAR, orientem a formação educacional de jovens, comprometendo a perspectiva de uma educação emancipatória. Adrião (2018) argumenta que a privatização na educação pública é parte de uma estratégia mais ampla de retirada do Estado da função de provedor de direitos sociais, em benefício de empresas que enxergam a educação como um campo lucrativo.

A Reforma do Ensino Médio, ao permitir maior flexibilização do currículo e ao abrir espaço para que o setor privado ofereça itinerários formativos, tornou-se um mecanismo de mercantilização da educação. A CESUMAR exemplifica bem essa tendência ao adotar uma lógica empresarial que prioriza resultados imediatos e as demandas do mercado de trabalho, deixando em segundo plano uma formação que poderia ser mais crítica e emancipadora. O uso exacerbado de tecnologias educacionais é um dos elementos mais problemáticos dessa abordagem, especialmente quando aliado à precarização das condições de trabalho dos docentes.

Essa entrega de setores essenciais, como a Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio, ao mercado privado representa não apenas uma desresponsabilização do Estado, mas também a fragmentação de um direito

social em benefício de interesses mercadológicos. A educação, que deveria ser pautada pelo princípio da universalidade, acaba se restringindo às demandas imediatas do mercado de trabalho, desvirtuando o papel formativo da escola e alienando os estudantes de seu potencial transformador.

Além disso, ao permitir que instituições como a CESUMAR assumam a oferta de itinerários formativos, o Estado deixa de priorizar o fortalecimento das redes públicas de ensino, desvalorizando os profissionais da educação que atuam nas escolas estaduais e precarizando ainda mais as condições de trabalho. Como apontado por Gentili (2016), o avanço do setor privado no campo educacional contribui para a desestruturação das carreiras docentes, ao mesmo tempo que promove a precarização dos vínculos empregatícios, sobretudo por meio da contratação de monitores e tutores com salários reduzidos e condições de trabalho inferior às dos professores efetivos.

Nesse sentido, a privatização da Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio não apenas compromete a formação integral dos estudantes, como também enfraquece as instituições educacionais públicas. Ao longo dos últimos anos, houve uma ampliação da privatização no campo da educação, que têm sido justificadas sob o argumento da eficiência e modernização do ensino. No entanto, como observado por Adrião (2018), essas parcerias configuram um verdadeiro desmonte da educação pública, que, ao ser fragmentada e entregue a empresas privadas, perde sua capacidade de garantir equidade e justiça social.

Outro ponto crítico dessa dinâmica é o modelo pedagógico adotado pela universidade, pautado na utilização de tecnologias de ensino remoto e aulas mediadas. Esse formato não garante uma interação efetiva entre os estudantes e os conteúdos trabalhados, limitando a aprendizagem a uma transmissão de informações sem mediação pedagógica qualificada. Conforme denunciado pelos estudantes do Ensino Médio que cursam a Formação Técnica e Profissional no Paraná, a ausência de professores em sala e a dependência de tutores sem formação adequada têm prejudicado significativamente o processo de aprendizagem, resultando em desmotivação e abandono escolar.

O uso da tecnologia na educação, embora possa ser um recurso potente quando utilizado de forma adequada, não deve substituir a presença do professor. A mediação humana no processo educativo é fundamental para garantir que os estudantes desenvolvam um pensamento crítico e reflexivo, e para que as dificuldades de aprendizagem sejam identificadas e superadas de maneira eficaz. Como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o papel do professor é insubstituível no processo de formação integral dos estudantes, sendo o responsável por promover uma educação que vá além da mera aquisição de competências técnicas.

A lógica de mercado que permeia a atuação da CESUMAR, ao fragmentar a Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio e submeter o processo educativo às exigências do mercado, compromete a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social. Essa situação coloca em risco não apenas o futuro dos estudantes, mas também o próprio conceito de educação pública como um direito de todos. A mercantilização da educação, ao tratar o ensino como um produto, acaba por excluir uma parcela significativa da população que não se enquadra nos moldes estabelecidos pelas empresas privadas.

A necessidade de repensar o papel do Estado na oferta de educação pública se faz urgente. A dependência do setor privado para garantir a Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio representa um retrocesso nas conquistas históricas da educação pública no Brasil. Ao invés de delegar essa função a empresas privadas, o Estado deve investir em políticas públicas que fortaleçam as redes estaduais de ensino, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma formação integral, crítica e emancipadora.

Diante dos aspectos analisados, a atuação da CESUMAR na oferta dos itinerários formativos no Ensino Médio do Paraná revela um processo de privatização que enfraquece a qualidade e a equidade da Formação Técnica e Profissional. Ao seguir uma lógica de mercado e adotar uma abordagem tecnicista, a instituição compromete a formação integral dos estudantes, ao mesmo tempo em que contribui para a precarização do trabalho docente. Esse modelo de ensino, mediado por tecnologias e focado exclusivamente em

atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, desvirtua o papel da escola como espaço de formação crítica e emancipatória, essencial para o desenvolvimento pleno dos jovens.

A CESUMAR, como muitas instituições privadas, têm investido fortemente em plataformas digitais e metodologias de ensino a distância, promovendo essas ferramentas como soluções inovadoras para a educação. Embora as tecnologias tenham o potencial de ampliar o acesso à informação e diversificar as formas de aprendizado, elas também trazem desafios significativos que precisam ser considerados de maneira crítica. No caso da CESUMAR, a adoção de tecnologias, em grande parte, atende mais aos interesses da instituição em reduzir custos operacionais e aumentar o alcance comercial do que a uma verdadeira preocupação com a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Esse modelo de educação, altamente dependente de recursos tecnológicos, muitas vezes substitui a interação humana por interfaces digitais. A ausência de contato direto entre estudantes e professores prejudica o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, limitando o espaço para debates e construções coletivas de conhecimento. Além disso, o uso massivo de plataformas online e conteúdos padronizados tende a reduzir a autonomia dos docentes, que passam a atuar mais como facilitadores de sistemas predefinidos do que como mediadores ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto a ser destacado é que, embora as tecnologias possam ser ferramentas poderosas, elas não estão igualmente disponíveis para todos os estudantes. A desigualdade no acesso à internet de qualidade e a dispositivos adequados agrava ainda mais o problema de exclusão educacional. O modelo tecnológico proposto pela CESUMAR, longe de democratizar a educação, acentua as disparidades socioeconômicas, uma vez que estudantes de famílias mais vulneráveis acabam enfrentando barreiras adicionais para acompanhar os conteúdos oferecidos, o que compromete ainda mais sua formação.

Além disso, é importante ressaltar que o uso intensivo de tecnologias educacionais na CESUMAR contribui para a precarização do trabalho docente.

Muitos professores são contratados em regimes flexíveis, com condições de trabalho instáveis, recebendo remunerações reduzidas e sem o apoio adequado para o uso das ferramentas digitais. Essa precarização reflete diretamente na qualidade do ensino, pois a pressão por resultados e a falta de segurança no emprego desmotivam os profissionais e limitam sua capacidade de oferecer uma educação verdadeiramente transformadora.

Portanto, ao invés de se apoiar de maneira crítica e consciente nas tecnologias como uma ferramenta pedagógica complementar, a CESUMAR adota essas soluções de forma centralizada e descontextualizada, focada em otimizar processos e maximizar lucros. O resultado é uma educação que, longe de ser inovadora, reforça um modelo de ensino superficial, voltado para o cumprimento de tarefas automatizadas e a obtenção de certificações rápidas, em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes.

A pesquisa evidenciou que a crescente influência do setor privado no ensino público coloca em risco princípios fundamentais de equidade e inclusão, que deveriam guiar a educação básica. A dependência do setor privado para garantir a oferta de formação técnica e profissional no ensino médio representa um retrocesso nas conquistas históricas da educação pública no Brasil. Em vez de fortalecer o sistema público, essas parcerias público-privadas promovem um modelo de educação que atende apenas aos interesses do mercado, fragmentando a formação dos jovens e limitando seu desenvolvimento pleno.

Nesse contexto, a atuação da CESUMAR no Paraná é um exemplo claro dos perigos da privatização disfarçada da educação pública. Ao delegar responsabilidades essenciais ao setor privado, o Estado abre mão de seu papel central de garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. É urgente repensarmos as políticas educacionais que incentivam essa dependência e focarmos em iniciativas que fortaleçam o ensino público e assegurem uma formação crítica e abrangente.

Este estudo apresenta uma análise crítica dos impactos da privatização na educação brasileira, com foco na atuação das instituições privadas no contexto da Reforma do Ensino Médio. No entanto, é necessário aprofundar as investigações, explorando os efeitos de longo prazo dos processos de

privatização na qualidade da educação e na vida dos estudantes. Além disso, há espaço para pesquisas que proponham alternativas para um modelo de educação pública mais justo e equitativo, que coloque o desenvolvimento integral dos jovens como prioridade, ao invés de focar apenas nas demandas do mercado.

Portanto, é fundamental que o Estado reassuma seu compromisso com a educação pública, reverta o processo de privatização e garanta que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que valorize o pensamento crítico, a cidadania e a inclusão social.

APÊNDICES

Apêndice A - Produções selecionadas sobre a Reforma do Ensino Médio - 2016 a 2023.

Base acionada para a pesquisa bibliográfica	Título do Trabalho	Autor(s)	Tipo de Trabalho	Tema:
Banco De Teses E Dissertações Da Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior (Capes)	A Produção De Sentidos Sobre Itinerários Formativos Na Reforma Do Ensino Médio	Glasielle Lopes De Carvalho Ribeiro	Dissertação	Reforma Do Ensino Médio
	Políticas Educacionais Para O Ensino Médio: As Implicações Da Lei Nº 13.415/2017'	Vinicius Renan Rigolin De Vicente	Dissertação	Reforma Do Ensino Médio
	A Reforma Do Ensino Médio (Lei Nº13.415/2017) E A Repercussão Na Formação Profissional: A Percepção Dos Docentes Do I. E. E. Assis Chateaubriand, Em Charqueadas/Rs	Lisangela Teixeira Lacerda	Dissertação	Reforma Do Ensino Médio
	A Intensificação Das Políticas Neoliberais Na Educação Pública: A Lei 13.415 De 2017 Atende As Demandas Do Novo Mundo Do Trabalho Precarizado Sob Os Governos De Michel Temer E Jair Bolsonaro.	Samara Taveira De Oliveira	Dissertação	Reforma Do Ensino Médio
	Os Impactos Da Proposta Da Base Nacional Comum Curricular Para O Ensino Médio	Maria Daniele Coelho Lima	Dissertação	Reforma Do Ensino Médio

	Novotec: Ensino Médio Integrado no Regime Da Acumulação Flexível?	Monique Rufino Silva Pessoa	Dissertação	Reforma Do Ensino Médio
	Reforma Do Ensino Médio: Do Discurso Do "Currículo Atrativo Aos Jovens" Aos Interesses Do Capital Em Crise	Luciane Cristine Dos Santos Araujo	Dissertação	Reforma Do Ensino Médio
	Base Nacional Comum Curricular Do Ensino Médio: Currículo, Poder E Resistência.	Fabricio Augusto Gomes	Tese	Reforma Do Ensino Médio
	Núcleo Politécnico Comum E Itinerários Formativos No Contexto Do Ensino Médio Integrado Do Instituto Federal De Santa Catarina-Câmpus Chapecó	Izac De Sousa Belchior	Dissertação	Reforma Do Ensino Médio
Scientific Electronic Library Online (Scielo)	A Reforma Da Educação Profissional E Tecnológica No Brasil: 2016 A 2021	Lucas Barbosa Pelissari	Artigo	Reforma Do Ensino Médio
	Educação Em Tempo Integral No Ensino Médio: A Experiência De Minas Gerais	Camila Raquel Benevenuto De Andrade E	Artigo	Reforma Do Ensino Médio
	Trabalho E Escola: A Flexibilização Do Ensino Médio No Contexto Do Regime De Acumulação Flexível	Acacia Zeneida Kuenzer	Artigo	Reforma Do Ensino Médio
	Por Que A Urgência Da Reforma Do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017)	Vânia Cardoso Da Motta E Gaudêncio Frigotto	Artigo	Reforma Do Ensino Médio

	Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral	Valdoir Pedro Wathier e Célio da Cunha	Artigo	Reforma do Ensino Médio
	A Reforma Do Ensino Médio E Sua Questionável Concepção De Qualidade Da Educação	Celso João Ferretti	Artigo	Reforma Do Ensino Médio
	A Bncc Da Reforma Do Ensino Médio: O Resgate De Um Empoeirado Discurso	Monica Ribeiro Da Silva	Artigo	Reforma Do Ensino Médio
	Reforma Do Ensino Médio No Contexto Da Medida Provisória N O 746/2016: Estado, Currículo E Disputas Por Hegemonia	Celso João Ferreti E Monica Ribeiro Da Silva	Artigo	Reforma Do Ensino Médio
Observatório do Ensino Médio	Reformas, Docência E Violência Curricular: Uma Análise A Partir Do "Novo Ensino Médio"	Éder Da Silva Silveira; Monica Ribeiro Da Silva; Falconiere Leone Bezerra De Oliveira	Artigo	Reforma Do Ensino Médio
	A Política De Educação Em Tempo Integral No Ensino Médio Do Estado Do Acre E A Atuação De Institutos Ligados Ao Setor Empresarial	Anderson Evangelista	Artigo	Reforma Do Ensino Médio
	Ampliação Da Obrigatoriedade Escolar No Brasil: O Que Aconteceu Com O Ensino Médio?	Monica Ribeiro Da Silva	Artigo	Reforma Do Ensino Médio
	Competências E Empregabilidade: Sentidos Da Formação Nas	Alana Lemos Bueno	Artigo	Reforma Do Ensino Médio

	Políticas Curriculares Para O Ensino Médio			
	Impertinências Entre Trabalho, Formação Docente E O Referencial De Competências	Monica Ribeiro Da Silva	Artigo	Reforma Do Ensino Médio
	Reforma Do Ensino Médio: Pragmatismo E Lógica Mercantil	Monica Ribeiro Da Silva	Artigo	Reforma Do Ensino Médio
	A Reforma Do Ensino Médio: Do Projeto De Lei N° 6.840/2013 À Lei N° 13.415/2017.	Alana Lemos Bueno	Dissertação	Reforma Do Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora

Apêndice B - Produções selecionadas sobre a Privatização do Ensino Médio - 2016 a 2023.

Base acionada para a pesquisa bibliográfica	Título do Trabalho	Autor(s)	Tipo de Trabalho	Tema:
Banco De Teses E Dissertações Da Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior (Capes)	Privatização e precarização do ensino médio em Rondônia	Marisa Miranda Souza;Neidiele Bratlieri Da Rocha;Gabriel Henrique Miranda Soares	Artigo	Privatização do Ensino Médio
	A reforma do ensino médio: privatização da política educacional	Vinícius De Oliveira Bezerra; Carla Busato Zandavalli Maluf de	Artigo	Privatização do Ensino Médio
	A Privatização Do Ensino Profissional: Um Estudo Sobre O Pronatec E Sua Aplicação No Sul De Rondônia	Luis Adriano Fermow	Dissertação	Privatização do Ensino Médio
	Incidências Da Privatização Da Educação Na Bncc: Do Direito À Educação Ao Direito À Aprendizagem'	Deive Bernardes Da Silva	Tese	Privatização do Ensino Médio
	“Onde Tem Base, Tem Movimento” Empresarial: Análise Da Atuação Dos Atores Privados Do Movimento Todos Pela Base Nas Redes Públicas Estaduais Da Região Sudeste	Andresa Costola	Dissertação	Privatização Da Educação
	Segunda Geração De Privatização Da Educação	Theresa Adrião; Nadia Drabach;	Artigo	Privatização do Ensino Médio

	Paulista: A Articulação Sistêmica Dos Atores Empresariais Teise De Oliveira Garcia;	Maria Santos.		
	O Novo Ensino Médio De Tempo Integral: Reduccionismo,Privatização E Mercantilização Da Educação Pública Em Tempos De Ultraconservadorismo	Carlos Soares Barbosa; José Carlos Lima de Souza	Artigo	Privatização do Ensino Médio
	Privatização do Currículo e Fomento ao Empreendedorismo Juvenil: uma análise do ensino médio de tempo integral na rede estadual do Rio de Janeiro	Carlos Soares;Filipe Cavalcanti Madeira	Artigo	Privatização do Ensino Médio
	Aparelhos privados de hegemonia e discursos privatistas no Ensino Médio amapaense	José Almir Viana Nunes	Artigo	Privatização do Ensino Médio
Scientific Electronic Library Online (Scielo)	Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular: Centro "Paula Souza" (1995-2018)	Carmen Sylvia Vidigal Moraes; Elydimara Durso Dos Reis; Felipe Alencar	Artigo	Privatização do Ensino Médio
	Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público	Vera Maria Vidal Peroni;Maria Raquel Caetano	Artigo	Privatização do Ensino Médio

Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – GREPPE	Financiamento do Ensino Médio no Brasil: estudo sobre os gastos públicos na região sudeste	Theresa Adrião; Cassia Domiciano; Samara de Oliveira Silva; Ellen Ceccon; Fábio Cesarini da Silva; Nicanor Lopes; Gabriela Cristina Ramos.	Artigo	Privatização do Ensino Médio
	O Ensino Médio no Brasil e o Instituto UNIBANCO: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente	Maria Raquel Caetano	Artigo	Privatização do Ensino Médio
	O Empreendedorismo Como Referência De Um Projeto Educacional Privado Para A Educação Pública Do Rio Grande Do Sul.	Vera Maria Vidal Peroni;Vald elaine Mendes;Maria Raquel Caetano.	Artigo	Privatização do Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Levantamento Bibliográfico

REFERÊNCIAS:

ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica. In: **MARINGONI, G.** (org). O negócio da Educação. São Paulo: Olho D'água e Fepesp, 2017a. p. 129-144.

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. Financiamento da educação e a reforma do ensino médio: entre a privatização e a disputa pelo fundo público. **Revista de Políticas Educacionais**, v. 18, n. 1, p. 43-52, 2022.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ADRIÃO, Theresa; AZEVEDO, Juliana de P. E. Subsídio público à oferta educacional privada: Reflexões a partir do modelo irlandês. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, v. 35, n. 1, p. 119 - 139, jan./abr. 2019.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. O mercado bate à sua porta. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 433-446, jul./dez. 2017.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal-RN, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

ARAÚJO, R. Formação técnica e profissional no novo ensino médio: entre o "vale-tudo" e a precarização. **Revista Brasileira de Educação Técnica**, v. 10, n. 2, p. 59-70, 2019.

ARAÚJO, R. M. de L. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando, 2019.

BELFIELD, Clive R.; LEVIN, Henry M. A Privatização da Educação: causas e implicações. Porto: ASA, 2004.

BOANAFINA, A.; OTRANTO, C. R.; MACEDO, J. M. de. A educação profissional e a BNCC: Políticas de exclusão e retrocessos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. esp.1, p. 0716-33, mar. 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.15783.

BOBBIO, N. A era dos direitos. 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, N. Liberalismo e democracia. 11ª reimpressão. Brasília: Editora brasiliense, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 15/98; Resolução 03/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 24 jan. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Lei 13.415/17. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 5 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 5 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.

CAETANO, M. R. A educação foi ao mercado. O mercado como orientador da política de ensino médio no Brasil. In: **I Seminário Redefinições das fronteiras entre o público e privado: implicações para a democratização da educação**, 2017, Porto Alegre. Implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: UFRGS, 2017. v. 1. p. 13-18.

CASTRO, Vanessa Gomes de; TAVARES, Thiago Rodrigues. O contexto político e social das políticas educacionais no Brasil: de 1930 a 2017. **Revista Acesso Livre**, 2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A. “Era das diretrizes”: a luta pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 3 nov. 2024.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 45, p. 237-253, jan./abr. 2018.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

CUNHA, Márcia; OTA, Nilton. Extrema direita e educação no Brasil. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 8, n. 2, p. 72-93, 2023. DOI: 10.15366/rep2023.8.2.004.

CZERNISZ, E. C. da S.; BATISTÃO, M. Educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: limites e possibilidades. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 25, n. 49, p. 253–267, 2015. DOI: 10.18675/1981-8106.vol25.n49.p253-267. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7543>. Acesso em: 2 nov. 2024.

DA SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.769.

DALE, R. Globalização e educação: uma agenda globalmente estruturada para a educação. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, ANPED, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DOMINICANO, Cassia; ADRIÃO, Theresa. Financiamento do Novo Ensino Médio: o setor privado pega carona. **Coletiva**, Recife, n. 31, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-financiamento-do-novo-ensino-medio-cassia-e-theresa>. ISSN 2179-1287.

FERNANDES, Florestan. Revolução burguesa e capitalismo dependente. In: **FERNANDES, Florestan.** A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. 6ª ed. Curitiba: Kottler editorial, 2020.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 93, p. 25–42, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180028. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508>. Acesso em: 3 nov. 2024.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. A reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 71–91, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.4988. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988>. Acesso em: 3 nov. 2024.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012.

FRANÇA, C.; CONSTANTINO, P. R. P. Itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional” na implementação do novo ensino médio no Brasil. **Cadernos da Fucamp**, v. 27, p. 148-164, 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O Ensino Médio integrado à educação profissional no Paraná: uma análise da implementação. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 45-62, 2006.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios. Curitiba, 2009.

GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 131–145, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.753. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 3 nov. 2024.

GRABOWSKI, Gabriel. Como construir o projeto de vida com 12,3 milhões de jovens sem escola e sem trabalho? **Jornal Extra Classe**, 4 fev. 2022. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2022/02/como-o-pais-vai-construir-o-projeto-de-vida-com-123-milhoes-de-jovens-sem-escola-e-sem-trabalho/>.

HAYEK, F. A. von. O caminho da servidão. 2. ed. São Paulo: Instituto Liberal, 2007.

HORTA, R.; DE LIMA, E. M. A Medida Provisória nº 746 de 2016 e a validade estrutural democrática no modelo de Estado brasileiro: Reforma da educação e a ocupação de escolas. **Prim Facie**, v. 16, n. 31, p. 01–35, 2017. DOI: 10.22478/ufpb.1678-2593.2017v16n31.33063. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/33063>. Acesso em: 29 jun. 2024.

KRAWCZYK, Nora. O Ensino Médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Coleção Em Questão, 6).

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LIMA, A. S.; FREITAS, M. C. Competência em Informação no contexto EAD: reflexões sobre as práticas profissionais do tutor a distância. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 26, n. 3, p. 8-25, 2023. Disponível em: <https://scielo.org>. Acesso em: 02 de novembro 2024.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, J. R.; CAVALCANTE, M. S. A. O. A reforma do ensino médio no movimento das políticas públicas educacionais no Brasil: currículo, trabalho e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2151, 2022.

MEIRA, C. M.; AMORIM, M. L. Política de educação profissional e curso técnico em turismo: desafios no Estado do Paraná, Brasil. **Rosa dos Ventos**, v. 8, n. 4, 2016.

MOTTA, Lucas Gabriel; SILVA, Mônica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres. A BNCC do Ensino Médio: das controvérsias no processo de elaboração ao texto aprovado. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 01-19, jan./dez. 2022. DOI: 10.29286/rep.v31jan/dez.12745.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, M. S.; COSTA, M. A. A educação profissional e a Lei nº 13.415 – uma ponte para o passado. In: **Colóquio Nacional**, 4, Natal, 2017. Anais [...]. Natal: IFRN, 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Instrução Normativa Conjunta nº 006/2022 – DEDUC/DPGE/SEED. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/instrucao_normativa_0062022_deducseed.pdf. Acesso em: 5 maio. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PINTO, J. M. R. O ensino médio. In: **OLIVEIRA, R. L. P. de; ADRIÃO, T.** Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2ª Ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PIOLLI, E.; SALA, M. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, v. 11, n. 1, p. e020138, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100211. Acesso em: 11 nov. 2022.

PIRKEL, Gabriel Fernandes. A reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) e suas implicações para a organização curricular da rede de ensino do Paraná. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Paraná, 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. História e Política da Educação Profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 5).

RAMOS, Marise. Concepção de Ensino Médio Integrado. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_médio_integrado5.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

ROSSI, P.; DWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. (orgs.). Economia para poucos: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

SAVIANI, D. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Formando profissionais do comércio: uma análise do ensino comercial brasileiro na Era Vargas (1930-1945). **XIII Encontro Estadual de História da ANPUH-RS: Ensino, Direitos e Democracia**, UNISC, Santa Cruz do Sul, 18 a 21 jul. 2016.

SILVA, M. R. da; ARAÚJO, R. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná e seus impactos. **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa**, 2023.

SILVA, M. R. da; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, mai./ago. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o Resgate de um Empoeirado Discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698214130.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, maio/ago. 2022.

SILVA, Renan Antônio. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no Brasil. **Trilhas Pedagógicas**, v. 7, n. 7, p. 291-304, ago. 2017.

SOUZA, R. M.; MARTINS, L. F. Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós-pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2021.

SOUZA, Jessé José Freire de. A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017. p. 125.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Observatório do Ensino Médio. Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Por uma Formação Humana Integral – Não ao Retrocesso no Ensino Médio. Maio 2014. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

WEINHEIMER, G.; WANDERER, F. (Novo) Ensino Médio e movimentos de contraconduta na escola. **Revista Signos - Centro Universitário Univates**, v. 42, p. 125-143, 2021.