

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAFAELA FERREIRA DIAS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA CONSULTA PÚBLICA PARA
REESTRUTURAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (2023):
PROPOSIÇÕES E CONCEPÇÕES DA PERSPECTIVA PRIVADA

CURITIBA

2025

RAFAELA FERREIRA DIAS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA CONSULTA PÚBLICA PARA
REESTRUTURAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (2023):
PROPOSIÇÕES E CONCEPÇÕES DA PERSPECTIVA PRIVADA

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Educação, Setor de
Educação, da Universidade Federal do
Paraná, como requisito parcial à obtenção
do título de Mestre em Educação

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Renata Peres
Barbosa

CURITIBA

2025

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

Dias, Rafaela Ferreira.

Educação profissional e tecnológica na consulta pública para
reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio (2023) : proposições e
concepções da perspectiva privada / Rafaela Ferreira Dias – Curitiba, 2025.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Renata Peres Barbosa

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino profissional. 3. Educação e
Estado. 4. Consultas públicas. 5. Escolas privadas. I. Universidade Federal do
Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001PO

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 **RAFAELA FERREIRA DIAS**, intitulada: *Educação Profissional e Tecnológica na Consulta Pública para reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio (2023): Proposições e concepções da perspectiva privada*, sob orientação da Profa. Dra. RENATA PERES BARBOSA, 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, 03 de Outubro de 2025.

Assinatura Eletrônica
09/10/2025 19:55:03.0
RENATA PERES BARBOSA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
10/10/2025 10:12:29.0
DANIELA DE OLIVEIRA PIRES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
21/10/2025 14:22:38.0
CLECI KORBES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
09/10/2025 19:13:33.0
MARIA RAQUEL CAETANO
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNC. E TECN. SUL-RIO-GRANDENSE)

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Paraná, por todos os espaços de formação que me possibilitaram experienciar uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade

À minha professora orientadora, Dra. Renata Peres Barbosa, por me mostrar, desde a Iniciação Científica, a força da luta na pesquisa em Educação. Levarei comigo a sua maneira corajosa, afetuosa e gentil de ensinar.

Ao Observatório do Ensino Médio, por partilhar da potência de um coletivo de pesquisa. Às aprendizagens tecidas nos encontros com as professoras coordenadoras Monica Ribeiro da Silva, Renata Peres Barbosa e Clecí Körbes e com cada integrante do grupo, que deram sentido e força a esta caminhada.

Aos meus pais, Keila e Carlos, por me ensinarem desde cedo o valor que a escola tem. Agradeço a vocês por serem o meu lugar seguro neste mundo, pois só assim eu posso sonhar em ir cada vez mais além.

Ao meu noivo João, por me acolher com ternura nos dias difíceis, por caminhar ao meu lado e por, brilhantemente, me incentivar a dedicar-me ao que me faz feliz.

Às minhas irmãs, Gabriela e Marcela, por me inspirarem a sonhar. Ver o brilho nos olhos de vocês diante das próprias descobertas na pesquisa foi inspiração para que eu também acreditasse no meu caminho.

Às minhas parceiras dessa jornada, Letícia e Amanda, pela amizade que cultivamos e pelos frutos de afeto, confiança e amor que temos.

Aos meus amigos de infância, Ligia, Nicolle e Gabriel, pela amorosidade constante de vocês com a minha trajetória.

RESUMO

A dissertação apresenta uma análise do processo de Consulta Pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio promovido pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2023. O estudo teve como objetivo geral identificar e analisar as proposições e concepções para a oferta de Educação Profissional e Tecnológica apresentadas pelo grupo de sujeitos privados participantes na Consulta Pública. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e de caráter documental, focando nas contribuições de dez organizações privadas dentre os 61 sujeitos institucionais mapeados. A análise foi estruturada em cinco eixos temáticos: carga horária, parcerias com o setor privado, Educação a Distância e tecnologias, reconhecimento do notório saber para atuação docente e concepção curricular. Os resultados encontrados identificaram que a maioria defendeu a ampliação da carga horária, com justificativas baseadas em modelos internacionais e na necessidade de "encaixe" da formação técnica, negligenciando a oferta do ensino noturno. Foi destacada a defesa da permanência de parcerias público-privadas para a oferta da EPT, argumentando-se a falta de infraestrutura pública, a busca por expertise de "mercado" e a viabilização de expansão da oferta nas redes de ensino. Acerca da oferta por meio da EaD, propôs-se seu uso limitado aos itinerários formativos, apesar dos riscos à qualidade e à equidade. O reconhecimento do notório saber para docência foi defendido para a EPT de nível médio, desvalorizando a formação pedagógica desenvolvida pelas ciências da educação. A flexibilização curricular foi justificada pela aproximação da escola ao mercado, com o reconhecimento de experiências extraescolares e certificações intermediárias, indicando uma desescolarização e adaptação a um regime de acumulação flexível. As proposições dos sujeitos privados analisadas evidenciam convergências com a Lei nº 14.945/2024, reforçando flexibilização curricular, parcerias público-privadas, reconhecimento do notório saber e mercantilização da educação básica, preservando, assim, o papel estratégico dos sujeitos privados na oferta da Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio.

Palavras-chave: ensino médio; lei nº 14.945/2024; educação profissional e tecnológica; privatização.

ABSTRACT

This dissertation presents an analysis of the Public Consultation process conducted by Brazil's Ministry of Education (MEC) in 2023 to evaluate and restructure the National Upper Secondary Education Policy. The study aimed to identify and analyze the propositions and conceptions regarding the provision of Vocational and Technological Education put forward by private-sector actors participating in the consultation. The research employed a qualitative, document-based approach, focusing on the contributions of ten private organizations among the sixty-one institutional actors mapped. The analysis was organized into five thematic axes: instructional hours, partnerships with the private sector, distance education and digital technologies, recognition of professional expertise (*notório saber*) for teaching, and curricular design. The findings indicate that most organizations advocated expanding the total instructional hours, drawing on international models and on the perceived need to “fit” technical training into the curriculum, while disregarding the provision of evening schooling. The defense of public–private partnerships for delivering vocational education was also prominent, justified by claims of insufficient public infrastructure, the need to draw on “market” expertise, and the expectation that private participation could enable expansion across school networks. Regarding distance education, the proposals recommended restricting its use to the elective vocational pathways, despite risks to quality and equity. The recognition of *notório saber* for teaching in upper secondary vocational education was defended, effectively undermining the pedagogical preparation historically developed within the field of education sciences. Curricular flexibilization was justified by arguments advocating the alignment of schools with labor market demands, the recognition of out-of-school learning experiences, and the use of intermediate certifications signals of a deschooling tendency and of adaptation to a flexible accumulation regime. Overall, the propositions advanced by the private actors analyzed reveal strong convergences with Law No. 14,945/2024, reinforcing curricular flexibilization, public private partnerships, the recognition of *notório saber*, and the commodification of basic education. Together, these elements help maintain the strategic role of private-sector actors in the provision of Vocational and Technological Education within upper secondary education.

Keywords: upper secondary education; education policy reform; law no. 14.945/2024; vocational and technological education; public–private partnerships; privatization of education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Cronograma de implementação do Novo Ensino Médio (2020-2023)

FIGURA 2 – Disciplinas com aulas suprimidas no 2º e 3º anos do Ensino Médio, de acordo com os estudantes (N= 696)

FIGURA 3 – Sujeitos participantes no processo de consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio

FIGURA 4 – Justificativas atribuídas à ampliação da carga horária pelos sujeitos privados na Consulta Pública (2023)

FIGURA 5 – Proposições sobre parcerias públicos privadas para a oferta do ensino no Ensino Médio apresentada pelos sujeitos privados na Consulta Pública (2023)

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Marcos legais da Educação profissional e sua relação com o Ensino Médio no Brasil (1996-2024)

QUADRO 2 – Comparativo da redação da LDB anterior e posterior à Lei Nº 13.415/2017 relacionado à carga horária

QUADRO 3 – Comparativo da redação da LDB anterior e posterior à Lei Nº 13.415/2017 relacionado à composição curricular

QUADRO 4 – Comparativo da redação da LDB anterior e posterior à Lei Nº 13.415/2017 relacionado às formas de oferta

QUADRO 5 – Comparativo da redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anterior e posterior à Lei Nº 13.415/2017 relacionado à formação docente

QUADRO 6 – Participação de Grupos Privados a partir instrumentos da Consulta Pública

QUADRO 7 – Caracterização dos sujeitos privados participantes da Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio em 2023

QUADRO 8 – Propostas de distribuição da carga horária entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos por sujeitos privados

QUADRO 9 – Concepções e justificativas para a flexibilização curricular no Ensino Médio na perspectiva dos sujeitos privados

QUADRO 10 – Comparativo legislativo da LDB: Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024 no eixo temático “Carga horária”

QUADRO 11 – Comparativo legislativo da LDB: Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024 no eixo temático “Parcerias com o setor privado”

QUADRO 12 – Comparativo legislativo da LDB: Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024 no eixo temático “Educação a distância e educação presencial mediada por tecnologias”

QUADRO 13 – Comparativo legislativo da LDB: Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024 no eixo temático “Definição de profissionais da educação escolar básica”

QUADRO 14 – Comparativo legislativo da LDB: Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024 no eixo temático “Reconhecimento de Aprendizagens Fora da Escola”

QUADRO 15 – Síntese dos eixos temáticos: proposições dos sujeitos privados, Lei nº 14.945/2024 e discussão teórica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: DISPUTAS, DEMOCRACIA E IDENTIDADE HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	18
2.2 As políticas educacionais sob múltiplas influências: entre os interesses públicos e privados	18
2.2 Da expansão do acesso à disputa por finalidades: a identidade histórica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil	25
3 DO MARCO DA LDB/1996 À LEI Nº 13.415/2017: PERCURSOS E DISPUTAS SOBRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	30
3.1 A trajetória da Educação Profissional e Tecnológica e sua articulação com o Ensino Médio: da LDB nº 9.394/1996 à Lei nº 13.415/2017	30
3.2 O “Novo Ensino Médio”: as alterações na LDB n.º 9.394/96 a partir da Lei nº 13.415/2017	35
4. O PROCESSO DE CONSULTA PÚBLICA PARA AVALIAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (2023)	55
4.1 O processo de avaliação e reestruturação do Ensino Médio: contexto político da consulta pública, percurso do PL 5230/2023 e procedimentos metodológicos da pesquisa	56
4.2 Organizações privadas: caracterização dos sujeitos privados participantes na Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio em 2023	66
5. PROPOSIÇÕES E CONCEPÇÕES FORMATIVAS DE Educação Profissional e Tecnológica PROJETADAS PELOS SUJEITOS PRIVADOS	74
5.1 Perspectiva privadas para a carga horária: a ampliação da jornada e a suposta educação integral na lógica do encaixe	74
5.2 A centralidade da Educação Profissional na revisão da Lei 13.415/2017: parcerias com o setor privado, o uso da Educação à Distância e o notório saber para atuação docente	85
5.3 Sentidos atribuídos à flexibilização curricular e suas estratégias: reconhecimento de experiências extraescolares, cursos de qualificação e certificação intermediária	95
5.4 Síntese das proposições dos sujeitos privados na Consulta Pública e suas possíveis implicações de influências na Lei nº 14.945/2024	101
CONCLUSÃO	112
REFERÊNCIAS	116

1 INTRODUÇÃO

A forma como ela vem como medida provisória, essa imposição é ridícula. Não houve discussão com a comunidade escolar, ela não leva em conta quem vive e conhece a escola pública (Documentário Primavera dos Estudantes, 2017).

Ocupamos numa segunda-feira e nos dias seguintes, tiveram várias ocupações em outros colégios. [...] Tinham bastantes estudantes dentro do colégio apoiando a ocupação [...] Teve de Colombo, os estudantes de lá alugaram um ônibus. Vieram trinta estudantes pro Jansen. Passaram uma tarde tendo uma aula sobre como ocupar, como fazer funcionar uma ocupação, como organizar uma ocupação. [...] O Jansen ajudou bastante na questão de organizar as ocupações, de ir visitar colégios e ajudar a organizar. O Arnaldo Jansen não parava (Documentário República Do Caos, 2017).

As falas de estudantes registradas nos documentários Primavera dos Estudantes (2017) e República do Caos (2017) ilustram um momento histórico do movimento estudantil brasileiro: a resistência à Medida Provisória n.º 746/2016, apresentada pelo então presidente Michel Temer, que propunha a reforma do Ensino Médio. A juventude mobilizou estratégias de luta política, destacando-se a ocupação das escolas, que se constituiu como experiência formativa de organização e reivindicação coletiva.

Segundo levantamento da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), em 2016 foram ocupadas 1.197 instituições em todo o país, incluindo escolas estaduais, Institutos Federais e universidades. A maior concentração ocorreu no Paraná, com mais de 800 escolas estaduais, além de instituições federais e estaduais de ensino superior. Outros estados, como Minas Gerais, Espírito Santo e Rio Grande do Sul, também registraram elevado número de ocupações, evidenciando a amplitude nacional do movimento (Ubes, 2016).

As mobilizações estudantis expressaram como o direito de lutar e, assim, o direito de buscar formas legítimas de protesto e reivindicação foram experiências educativas na formação política da juventude naquele período.

A Medida Provisória n.º 746/2016, instrumento legal de iniciativa exclusiva do Presidente da República com força de lei e aplicação imediata, a ser apreciada pelo Congresso Nacional em até 120 dias, acelerou o processo de reformulação do Ensino Médio e restringiu o debate com a sociedade civil, desconsiderando em grande medida a experiência concreta daqueles que vivenciam a escola pública e impondo soluções rápidas, retomando perspectivas educacionais já superadas (Cunha, 2017). Nesse contexto, a proposta de mudança ocorreu em meio a disputas sobre a definição curricular

e o papel do Estado na educação, privilegiando modelos de flexibilização e abrindo espaço para concepções alinhadas a demandas do mercado (Ferretti; Silva, 2017).

Em fevereiro de 2017, a Medida Provisória foi convertida na Lei n.º 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio. A legislação promoveu alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996), especialmente na organização curricular.

As alterações promovidas pela reforma do Ensino Médio, podem ser elencadas, em síntese, a partir da: (1) composição e concepção curricular; (2) ampliação da carga horária mínima; (3) possibilidade de oferta do itinerário técnico profissional por meio de parcerias com instituições privadas; (4) a introdução da educação a distância; e (5) a valorização do notório saber como critério de reconhecimento de profissionais da educação.

Ancorado em pesquisas anteriores, esse trabalho tem como pressuposto que as mudanças implementadas pela Reforma do Ensino Médio contribuíram para a fragmentação curricular e o aprofundamento das desigualdades escolares (Ferretti; Silva, 2017; Krawczyk; Silva, 2017; Ramos, 2019; Silva; Araújo, 2021; Silva; Scheibe, 2017).

O conjunto de alterações conduz ao ponto central desta pesquisa: o papel da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A Lei n.º 13.415/2017 não se restringiu à formação geral, mas também impactou a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como apontam Pelissari (2023) e autores como Motta e Frigotto (2017), Ferretti e Silva (2017), Silva (2018), Araújo (2019) e Moura e Benachio (2021).

A centralidade do Ensino Médio na agenda do Legislativo e do Executivo reflete o caráter estratégico dessa etapa da Educação Básica nas disputas por hegemonia no campo político brasileiro (Ferretti; Silva, 2017). Nesse sentido, o presente estudo parte da compreensão de que o Ensino Médio, especialmente em sua modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, constitui um campo de disputa de projetos societários, no qual se expressam interesses divergentes de diferentes sujeitos envolvidos na elaboração das políticas (Frigotto, 2007).

No contexto de disputas, a relação que permeia o público e privado (essa relação é parte do processo de correlação de forças dos projetos de sociedade em disputa) nas

políticas educacionais recentes, direcionam o crescimento da mercantilização da educação (Robertson, 2022). A mercantilização é uma das facetas dos processos de privatização (Adrião et al, 2012), constitui-se como a apropriação da educação como uma mercadoria manipulada de acordo com seu valor de troca e consequente acumulação do capital (Oliveira; Santos, 2022).

A etapa mais avançada da mercantilização é “a subordinação da educação escolar aos interesses do mercado financeiro como política” (Peroni; Lima, 2023, p. 8). Essa subordinação está atrelada a transição das formas analógicas de privatização para a atual transformação digital (Lima; Peroni; Pires, 2024).

Ao longo da história das políticas sociais, a educação brasileira tem sido marcada pela presença e atuação de interesses privados na definição das políticas públicas. Essa dinâmica evidencia a continuidade de um curso histórico de interesses empresariais na educação, mostrando que, em contextos de redução da ação direta do Estado, sujeitos privados passaram a assumir papéis estratégicos na implementação das políticas. A privatização pode ser compreendida como o processo de transferência de atividades, recursos e responsabilidades do Estado para instâncias privadas, resultando em escolhas políticas que determinam prioridades e também exclusões na definição das políticas públicas (Adrião, 2018).

Entre 2016 e 2023, do anúncio da MP nº 746/2016 ao processo de implementação da Lei n.º 13.415/2017, além dos estudantes, diversos sindicatos, entidades representativas, grupos de pesquisa e movimentos sociais manifestaram oposição aos princípios da proposta. Essa mobilização ficou registrada, por exemplo, na Carta Aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio, assinada por mais de 280 entidades da sociedade civil (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022).

A transição do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-atual) reacendeu o debate sobre políticas educacionais e trouxe à tona a demanda por revisão da política nacional de Ensino Médio.

No início de 2023, profissionais da educação, estudantes e entidades científicas intensificaram mobilizações, destacando-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em janeiro, que defendeu a revogação da proposta em curso A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no mês de janeiro de 2023,

deliberou o posicionamento pela defesa da revogação da Reforma em curso e documentou na história das políticas educacionais um momento histórico de luta: aos gritos de “Fora, Lemann!”¹, representando na presença do presidente Lula a insatisfação dos profissionais da educação com a interferência dos interesses privados para as políticas educacionais.

Em meio às tensões políticas, o Ministério da Educação (MEC) empreendeu um processo de avaliação e reestruturação da política nacional para o Ensino Médio a partir da promulgação da Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, o qual culminou no processo de Consulta Pública. O objetivo era, por meio de uma consulta pública, reunir subsídios essenciais para nortear decisões sobre os atos normativos que regem essa etapa de ensino.

Esse movimento representou um marco significativo, convocando diversos segmentos da sociedade, incluindo a sociedade civil organizada, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas da área educacional, para participarem ativamente do diálogo sobre o Ensino Médio no Brasil.

O processo de consulta pública foi estruturado por meio de diversos instrumentos participativos, como audiências públicas, seminários, reuniões de trabalho de entidades com o MEC e consultas online. O amplo engajamento dos instrumentos refletiu a complexidade e a relevância das questões em debate, evidenciando um cenário político dinâmico e multifacetado, no qual diferentes sujeitos se mobilizaram em torno dos rumos e objetivos do Ensino Médio.

Com a conclusão da consulta pública, em outubro de 2023, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) nº 5.230/2023. Contradicorriamente, o que deveria ser um esforço para corrigir os impactos negativos da legislação reformada acabou sendo conduzido, na Câmara dos Deputados, pelo próprio idealizador da Reforma do Ensino Médio: o deputado José Mendonça Bezerra Filho (União Brasil), que, em 2017, ocupava o cargo de Ministro da Educação.

¹ A Fundação Lemann (FL) é constituída como um aparelho privado de hegemonia empresarial do bilionário Jorge Paulo Lemann, trata-se de um empreendimento ligado à sua família. (Pires; Lima, 2022). A atuação da FL vem conduzindo a ampliação do modelo de governança de Estado e, por meio deste, ao processo de privatização da política educacional brasileira (Faria, 2022).

Em um cenário de intensas disputas políticas na Câmara dos Deputados, em março de 2024, o Projeto de Lei (PL) nº 5.230/2023 foi aprovado com emendas e seguiu para tramitação no Senado Federal. Sob a relatoria da deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (União Brasil), o PL foi aprovado no Senado Federal em junho de 2024, com algumas alterações importantes em relação ao texto da Câmara dos Deputados, uma vez que foram acolhidas parte das reivindicações do movimento revogatório.

Portanto, o texto retornou à Câmara dos Deputados para uma nova análise. No entanto, o relator da proposta, deputado José Mendonça Bezerra Filho (União Brasil), rejeitou boa parte dos avanços conquistados no Senado e aprovou a redação final do texto, que altera a LDB nº 9.394/96. A matéria, designada como PL 5.230-C/2023, seguiu para sanção presidencial, onde foi analisada para aprovação final com vetos. Com a sanção presidencial, a Lei nº 14.945/2024 estabeleceu novas diretrizes para o Ensino Médio no Brasil, refletindo as discussões realizadas ao longo do seu processo de elaboração, tanto na consulta pública, quanto na tramitação entre a Câmara dos Deputados e o Senado Federal.

A presente pesquisa tem como objeto de análise a consulta pública promovida pelo MEC em 2023, compreendida como um dos momentos centrais do processo de reestruturação da política de Ensino Médio. A partir de uma investigação exploratória, observou-se a expressiva presença e influência dos sujeitos privados nesse espaço, em contraste com a participação de outros segmentos sociais. Assim, o recorte deste estudo concentra-se na análise das proposições e concepções de Educação Profissional e Tecnológica apresentadas pelos sujeitos privados no âmbito dos instrumentos participativos da consulta pública.

No interior desse processo, a modalidade de Educação Profissional no Ensino Médio destacou-se como eixo estruturante das disputas. As diferentes concepções e projetos formativos defendidos pelos sujeitos reforçaram a centralidade atribuída ao itinerário de formação técnico profissional enquanto projeto formativo para a juventude.

Nesse sentido, identificar as proposições dos sujeitos privados significa mais do que registrar posicionamentos específicos sobre a oferta da educação: trata-se de compreender como esses enunciados se articulam a projetos societários em torno da concepção de educação na formação da juventude. Portanto, ao analisar as políticas

educacionais projetadas para a formação técnico profissional no Ensino Médio, a realidade impõe pensar sobre o projeto de sociedade que se revela na política anunciada.

Neste estudo, adota-se a expressão Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para se referir à modalidade reconhecida pela LDB. Quando tratamos especificamente da articulação com o Ensino Médio, utilizamos o termo formação técnica de nível médio ou formação técnico-profissional, em consonância com os itinerários formativos definidos na legislação e nas diretrizes curriculares.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa é formulado: Quais foram as proposições e concepções apresentadas pelos sujeitos privados acerca da Educação Profissional e Tecnológica no processo de Consulta Pública para a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio no ano de 2023?

Portanto, o objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar as proposições e concepções apresentadas pelos sujeitos privados para a oferta da Educação Profissional e Tecnológica no processo de Consulta Pública para a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio no ano de 2023.

A partir do exposto objetivo geral, a pesquisa buscará aprofundar os seguintes aspectos elencados como objetivos específicos:

- a) Compreender os percursos históricos do Ensino Médio no processo de escolarização no Brasil e as relações com a Educação Profissional;
- b) Identificar os diferentes sujeitos sociais que compuseram o processo de discussão durante a Consulta Pública para a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio no ano de 2023 (revisão da Lei nº 13.415/2017);
- c) Mapear as proposições e concepções apresentadas pelos sujeitos privados para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no processo da consulta pública;
- d) Analisar as proposições e concepções apresentadas pelos sujeitos privados para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no processo da consulta pública relacionando aos reflexos na Política Nacional de Ensino Médio aprovada por meio da Lei nº 14.945/2024.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter documental. O estudo tem como objeto de análise a participação dos sujeitos

privados no processo de consulta pública promovido pelo MEC em 2023, no âmbito da revisão da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). O material empírico da pesquisa é composto por documentos públicos produzidos no contexto da consulta pública, que reuniu diferentes instrumentos de participação social.

Os dados foram coletados a partir de quatro instrumentos que estruturaram o processo da consulta pública: audiências públicas, seminários (que incluem webinários com especialistas e encontros regionais), reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento, e, por último, consultas online (coleta de manifestações pela plataforma Participa + Brasil e consulta online pelo WhatsApp) (MEC, 2023). O levantamento considerou as manifestações dos sujeitos identificados no Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio (MEC, 2023), sempre vinculando os participantes às instituições que representavam oficialmente durante a consulta.

Com essa abordagem, mapeamos a participação do total de 61 sujeitos representantes de diferentes instituições sociais. Desse total, foram agrupados em 5 grupos: (1) Instituições Governamentais e Intersetoriais; (2) Instituições Educacionais e Acadêmicas; (3) Organizações Acadêmicas e de Pesquisa; (4) Movimentos Sociais e Organizações de Trabalhadores; (5) Organizações privadas.

A análise realizada concentrou-se nos sujeitos classificados como Organizações privadas. Para a organização dos dados empíricos, as contribuições dos sujeitos durante a consulta pública foram organizadas em cinco eixos temáticos de análise, construídos a partir das questões mais recorrentes nas discussões sobre as condições de oferta da EPT. São eles: (1) carga horária; (2) parcerias com o setor privado; (3) Educação a distância e educação presencial mediada por tecnologias; (4) reconhecimento do notório saber para atuação docente; (5) concepção curricular. Cada eixo foi orientado por perguntas investigativas elaboradas para conduzir a análise do material empírico, buscando identificar as proposições mobilizadas nas discussões.

O trabalho está estruturado em três seções. A primeira seção, intitulada *As Políticas Educacionais entre o Públco e o Privado: disputas, democracia e identidade histórica do Ensino Médio no Brasil*, tratará das políticas educacionais a partir da relação entre as esferas pública e privada, evidenciando como essa correlação de forças expressa projetos societários distintos e influencia a formulação, implementação e regulação das

políticas educacionais. Assim como, será discutido sobre o papel da democracia na efetivação do direito à educação, os impactos da mercantilização, bem como as reformas que, desde a Constituição Federal de 1988, reconfiguraram o papel do Estado e abriram espaço à atuação de atores privados. Bem como, a seção abordará a identidade histórica do Ensino Médio no Brasil, considerando a expansão do acesso a partir da LDB nº 9.394/96, as disputas em torno de suas finalidades e a persistência da dualidade educacional, articulando essas questões à proposta pedagógica de formação integrada que se coloca como contraponto aos princípios do mercado.

A segunda seção, intitulada *Do marco da LDB/1996 à Lei Nº 13.415/2017: percursos e disputas sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica*, analisa o percurso histórico, legislativo e político das reformas que incidiram sobre o Ensino Médio e sua articulação com a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, evidenciando continuidades, rupturas e disputas. Resgata-se a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica a partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996, destacando as mudanças estruturais e conceituais que marcaram sua relação com a educação básica. Em seguida, analisa-se a reforma introduzida pela Lei nº 13.415/2017, evidenciando suas alterações na LDB e seus impactos na organização curricular e na oferta de formação técnica e profissional.

A terceira seção intitulada *Proposições e concepções formativas privadas de Educação Profissional e Tecnológica no processo de Consulta Pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio (2023)* traz a discussão do material empírico da pesquisa, portanto, a seção está organizada em dois tópicos. O primeiro discute-se sobre o contexto do Processo de avaliação e reestruturação da política nacional para o Ensino Médio que embasou o Projeto de Lei PL 5.230/2023 apresentado pelo MEC ao Congresso Nacional, bem como, os encaminhamentos metodológicos tendo a Consulta Pública como objeto de pesquisa. Na sequência, o segundo tópico, apresenta-se os sujeitos privados que participaram das discussões na Consulta Pública, destacando suas caracterizações institucionais, áreas de atuação e vínculos com redes e projetos mais amplos no campo educacional.

A quarta seção *Proposições e concepções formativas para Educação Profissional e Tecnológica projetadas pelos sujeitos privados* discute-se a análise das proposições relacionadas à carga horária do Ensino Médio, evidenciando as justificativas mobilizadas

e os interesses subjacentes às propostas; análise da centralidade atribuída à Educação Profissional na revisão da Lei nº 13.415/2017, com foco nas estratégias defendidas para ampliar sua oferta por meio de parcerias com o setor privado, do uso da Educação a Distância e do reconhecimento do notório saber como critério de atuação docente; bem como, discute sobre os sentidos atribuídos pelos sujeitos privados à flexibilização curricular, analisando as estratégias de flexibilização propostas pelos sujeitos privados. Por fim, apresenta-se uma síntese das proposições dos sujeitos privados na Consulta Pública e seus reflexos na Lei nº 14.945/2024 em diálogo com o referencial teórico trabalhado na pesquisa.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: DISPUTAS, DEMOCRACIA E IDENTIDADE HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Estudar as políticas educacionais brasileiras requer compreender as trajetórias históricas que constituíram a atuação do Estado na educação, e assim, investigar a diminuição da atuação estatal pela crescente influência de sujeitos privados na formulação e implementação das políticas. A partir da Constituição Federal de 1988, a educação se consolidou como um direito social, e essa seção tratará como o cenário atual das políticas educacionais está tensionando as concepções da educação como um bem público frente ao avanço da mercantilização da educação.

Iremos discutir como essas tensões têm se materializado nas políticas para o Ensino Médio e nas disputas em torno de suas finalidades. Ao abordar a identidade histórica do Ensino Médio no Brasil, esta seção busca compreender como a proposta pedagógica de formação integrada se coloca como contraponto aos princípios de flexibilização e segmentação alinhados à lógica de mercado.

2.2 As políticas educacionais sob múltiplas influências: entre os interesses públicos e privados

O direito à Educação depende de mais democracia para a sua efetivação (Cury, 2022). O princípio da participação popular, consagrado na Constituição Federal de 1988, é elementar para a construção da democracia participativa no Brasil. Refletir sobre a relação entre democracia e educação requer, essencialmente, elucidar o papel da educação na construção de relações democráticas, que impactam os planos cultural, social e econômico do país.

Em diálogo com Vera Peroni (2014), entendemos que "a democracia não é uma abstração, é a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social" (Peroni, 2014, p. 1022). Assim, a democratização da educação pública percorre um caminho histórico, no qual as linhas divisórias entre o público e o privado têm acarretado implicações da mercantilização do público (Peroni, 2016).

O processo que materializa os direitos em políticas, e qualifica uma democracia, perpassa a correlação de forças que existe entre os interesses privados e públicos, os quais

representam classes sociais e projetos societários distintos. Chauí (1989) argumenta que classe social não é uma categoria estática, definida unicamente por fatores econômicos, mas sim composta por sujeitos sociais, políticos, morais e culturais que se desenvolvem, interpretam a si mesmo e se modificam através da dinâmica da luta de classes.

Nesse sentido, temos que o público e o privado representam historicamente projetos societários antagônicos, portanto, a relação está em permanente correlação de forças sociais. As políticas educacionais são materializadas por sujeitos atravessados por interesses de classe, relacionando-se e opondo-se uns aos outros (Thompson, 1981). Com isso, temos a afirmação de que para além da disputa pela propriedade, a disputa é pelos projetos societários.

Entendemos os princípios do público com “a noção de um projeto coletivamente construído, vinculado a uma concepção de democracia desde a teoria crítica” (Lima; Peroni; Pires, 2024), enquanto os interesse privado “por outro lado, representa, fundamentalmente, o projeto do capital e os valores que dele decorrem” (Lima; Peroni; Pires, 2024). Em diálogo com Paula V. de Lima, Vera Maria V. Peroni e Daniela de Oliveira Pires (2024), compreendemos que:

Nesse processo de correlação de forças, as classes dominantes buscam conquistar a hegemonia e manter seu poder de classe. Precisamente nesse sentido é necessário considerar o papel da educação como parte de uma totalidade mais ampla. Sendo a educação um processo societário de formação humana e a escola um espaço privilegiado para formação social, **as disputas que ocorrem em torno do conteúdo da educação pública são centrais para a análise da privatização** (Lima; Peroni; Pires, 2024, p. 4, grifo nosso)

Portanto, pensando nas disputas em torno do conteúdo da educação pública, Stephen Ball (2018) alerta que a oferta da educação pública, em escala global, está cada vez mais ameaçada pelos interesses de corporações multinacionais e empresas de capital privado, que ampliam seus investimentos na provisão de ensino e serviços educacionais. O autor argumenta que “cada vez mais, em uma escala global, a política educacional está sendo formulada de novas formas, por novos atores em novos espaços, muitos dos quais são privados, em todos os sentidos dessa palavra” (Ball, 2018, p. 2). Em outras palavras, a mercantilização das políticas educacionais gera oportunidades de lucro para aqueles que as financiam.

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, a relação entre o público e o privado na educação expressa a correlação de forças presentes no Estado e na sociedade

civil, envolvendo a atuação de sujeitos privados, o que traduz projetos societários distintos em disputa (Gramsci, 1991). Nessa perspectiva, o Estado, assim como o capital, deve ser compreendido como uma relação ou processo, situado em um contexto histórico e geográfico específico, marcado por disputas e arranjos institucionais que expressam o exercício do poder (Thompson, 1981; Harvey, 2005)

A configuração da relação entre os setores público e privado se modificou ao longo do tempo por meio da correlação das forças sociais que atuam na interação entre essas esferas. A partir do texto da Constituição Federal de 1988, percebe-se, no Brasil, um movimento contraditório: ao mesmo tempo em que se instituiu a gestão democrática como princípio fundamental da educação pública, também se abriu espaço para o atendimento de interesses vinculados ao setor privado, especialmente sob a influência de grupos confessionais (Oliveira, 2005). Na década de 1990, esse processo se intensificou com a implementação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995).

No início do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado propôs uma nova reforma administrativa para o Estado brasileiro, para isso, foi criado o PDRAE apresentado pelo MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado). Pelo pressuposto caráter de urgência de se estabelecer um novo modelo de gestão para o setor público, de acordo com o documento do PDRAE:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direito pelo desenvolvimento econômico e social pela vida da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. [...] Nesse plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que, entretanto, não está claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de “publicização” (PDRAE, 1995, pp. 16 e 17).

Assim, a partir do conceito de “publicização”, legitimou-se a relação público-privado na medida em que a esfera privada passasse a ser responsável também pelo campo de atuação dos direitos sociais, retirando o ente estatal dessa responsabilidade de atuação direta. Nesse sentido, “as políticas sociais foram consideradas serviços não-exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada” (Peroni; 2020, p. 5).

Ainda, na apresentação do Plano, indica-se que o governo brasileiro não carecia de “governabilidade”, mas que enfrentava um problema de governança, posto que se sua capacidade de implementar as políticas públicas era limitada pela rigidez e ineficiência do Estado. Com isso, as estratégias apontadas pelo plano são: a privatização, a publicização e a terceirização (PDRAE, 1995).

Essa reforma passou a orientar a administração pública por princípios oriundos do setor empresarial, promovendo e ampliando as parcerias público-privadas no campo educacional. Assim, consolidou-se uma racionalidade gerencial pautada na eficiência, na competitividade e na lógica de mercado, legitimando a entrada de atores privados na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais (Pires, 2015).

Nessa perspectiva, é importante explicitar o que se comprehende por parcerias público-privadas no campo educacional.s parcerias não configuram uma relação colaborativa entre Estado e setor privado (Adrião, 2018). Ao contrário, constituem arranjos marcados pela assimetria, nos quais o ente privado imprime sua própria racionalidade, interesses e modos de gestão, orientando e condicionando a ação estatal.

O Plano de Reforma do Estado buscou racionalizar recursos, amparado pelas justificativas neoliberais, propôs a descentralização da União ao responsabilizar a sociedade pelas políticas sociais. Vera Peroni (2003) argumenta que o que aparentemente seria uma solução de Estado mínimo, caracterizou-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital (Peroni, 2003).

Incentivado pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, a educação passa a figurar como uma ação não exclusiva do Estado, na qual passa a delinear o papel de fiscalizador na execução desse direito. Os demais direitos sociais, como saúde, assistência social, cultura e desporto e habitação passaram a ser entendidos também como serviços não exclusivos do Estado. Portanto, a partir da promulgação do PDRAE, esteve explícita a intenção da redução da esfera de atuação da Administração Pública (Pires, 2015).

As reformas educacionais ao longo da trajetória das políticas públicas de educação no Brasil têm sido estruturadas com o objetivo de reduzir a intervenção direta do Estado na oferta e na gestão do serviço educativo (Barroso, 2005). Essa tendência está inserida no marco das políticas de privatização e descentralização, impulsionadas por

uma racionalidade neoliberal, que valoriza a eficiência, a competitividade e o papel do mercado como regulador das ações públicas (Barroso, 2005).

João Barroso (2005) chama de “encorajamento de mercado” essa subordinação fomentada pelo processo de globalização, na qual desemboca a tentativa de criação de mercados educativos no sentido de transformar “a ideia de ‘serviço público’ em ‘serviços para clientes’, onde o ‘bem comum educativo’ para todos é substituído por ‘bens’ diversos, desigualmente acessíveis.” (Barroso, 2005, p. 742). Assim, o mercado que se consagra aparentemente sendo único em aspectos de qualidade, revela-se diversificado para consumidores que são socialmente diferentes. Trata-se da existência de submercados que oferecem produtos de natureza e qualidades desiguais.

O conceito de privatização refere-se à transferência de atividades, bens e responsabilidades do Estado para sujeitos privados, sendo fruto de escolhas políticas e arranjos institucionais que refletem seletividades (Silveira; Adrião, 2023).

A categorização das maneiras como a privatização da educação é abordada na literatura se estrutura, para fins de análise, em três eixos da política educacional: a gestão, a oferta de ensino e o currículo (Adrião, 2018). Embora essas dimensões se interliguem na prática e nas interações sociais, a distinção entre elas facilita a compreensão dos impactos da privatização no cumprimento do direito à educação.

Portanto, os deslocamentos e as tendências na política educacional compõem parte de um processo de remodelação mais geral do papel do Estado, estabelecidos a partir de redes de governança (Ball, 2018). A governança em rede caracteriza-se como um novo tipo de mecanismo de governo que se fundamenta “[...] em um tecido denso de laços e redes duradouros que fornecem recursos essenciais de conhecimento, reputação e legitimização” (Ball, 2018).

Nesse sentido, na governança em rede, o Estado direciona suas tarefas de soluções de problemas para terceiros. A lógica gerencial torna-se: se os problemas podem gerar lucros para determinados grupos e as soluções são pagas pelo Estado, então incentiva-se o setor privado a gerar soluções por meio de constantes aproximações informais do setor privado na rotina dos negócios do Estado (Ball, 2018).

As ligações dessas redes políticas são formadas por pessoas com interesses econômicos semelhantes que se unem para desenvolver demandas, e assim, criar oportunidades de lucro no setor público (Ball, 2018). Em diálogo com Luciane Rosa e Valéria Ferreira (2018), essas redes “compartilham uma visão reformista da educação, problematizando sobre o que deve ser a educação, quais são os problemas políticos no Brasil e as soluções políticas necessárias.” (p. 121).

Se, por um lado, há críticas de que essas novas maneiras de governar trazem mais flexibilidade e são mais adequadas frente às complexidades das condições socioeconômicas atuais, há, por outro lado, as perspectivas teóricas que indicam que a governança em rede “cria um ‘déficit democrático’ à medida que os processos de política e de governança se tornam mais opacos e menos passíveis de prestação de contas” (Ball, 2018, p. 4).

Como indicou Ball (2018), essa realidade presente declara a urgência de buscar caminhos metodológicos para elucidar as novas formas de provisão e governo. O desafio reside em compreender como os princípios empresariais, que valorizam eficiência, competição e inovação, podem coexistir com os princípios dos direitos sociais, que enfatizam a equidade, a justiça social e o acesso universal à educação. Este tensionamento revela as complexas dinâmicas de poder e os interesses divergentes que moldam as políticas educacionais contemporâneas.

Desde a elaboração até a regulação e implementação das políticas educacionais, parte-se do pressuposto de que a educação desempenha papel central no fortalecimento dos valores democráticos do país. Nesse horizonte, evidencia-se a necessidade de tornar o Estado mais público, democrático e garantidor de direitos, uma vez que, no conceito de democracia trabalhado por Peroni (2014), as políticas constituem materialização de direitos, e os direitos, por sua vez, materializam a democracia na prática social.

Nesse sentido, os desafios enfrentados pela escola pública atualmente não devem ser usados para questionar os seus princípios democráticos e equitativos, como por exemplo os desafios inerentes à universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e equidade no tratamento. Os discursos que atacam os princípios da escola pública, fortalecem medidas excludentes e meritocráticas de acesso à educação (Barroso, 2005).

No movimento de defesa da escola pública, Barroso (2005) indica dois caminhos para efetivação da condição de igualdade e justiça social. O primeiro, a denúncia da intencionalidade perversa da lógica de mercado na educação. O segundo, a regulação das políticas educacionais enquanto processo de construção coletiva do bem comum. Para tanto, acrescenta que confere ao sistema de regulação a “repolitização da educação, a multiplicação das instâncias e momentos de decisão, a diversificação das formas de associação no interior dos espaços públicos e o envolvimento de um maior número de actores” (p. 747)

O cientista político e professor Leonardo Avritzer, na obra *O pêndulo da democracia* (2019), argumenta que desde 2014 se observa no Brasil um processo contínuo de degradação institucional e de movimentação da elite e da classe média contra a soberania popular e a ordem democrática. Dessa forma, analisa um movimento pendular que alinha forças ora democráticas ora antidemocráticas em determinadas conjunturas sociais. Denomina essa alternância como “pêndulo da democracia”, o conceito é delineado a partir do entendimento acerca da:

[...] oscilação política pela qual passa a política brasileira entre certos períodos históricos nos quais elites e massas partilham um forte entusiasmo democrático e outros momentos em que a classe média adota uma visão antidemocrática, alinhada com as elites, e muitos setores populares aderem à rejeição da política ou à antipolítica (Avritzer, 2019, p. 16).

O enfoque do autor na demarcação de momentos históricos da política brasileira desde o século XX sob um horizonte de expansão democrática e regressão dos valores democráticos pode ser relacionado ao papel de regulação das políticas educacionais. De acordo com Avritzer (2019), “o Brasil vive desde junho de 2013 uma crise política de grandes proporções. Essa crise diminui fortemente o apoio dos brasileiros à democracia e a confiança no sistema político do país” (p. 21).

Essa constatação se constrói pela análise de um conjunto de ações do campo político, indicado brevemente: a constatação dos resultados eleitorais baseados em elementos inconstitucionais; o uso de institutos legais de forma heterodoxa; e as formas de intervenção dos militares na política (Avritzer, 2019).

O contexto político de disputas nas políticas educacionais materializam, na esfera da política pública, as consequências da regressão dos valores democráticos no Estado brasileiro. Enquanto normativa e mobilização política para legitimidade, cresceram

exponencialmente as defesas em torno da privatização da educação no período delimitado pelo autor de 2013 a 2018. Nesse momento histórico, o autor indica que a regressão democrática não se limitou apenas às movimentações eleitorais, mas também ao que se refere ao papel do Estado. Conforme destacado pelo autor,

Certamente, o Estado brasileiro cresceu em relação ao PIB, mas este não parece ser o problema no momento em que surge um consenso razoável sobre a necessidade de redução de seu tamanho. A questão central é onde cortá-lo e como manter os elementos de políticas sociais que fazem diferença na vida da maioria dos brasileiros, especialmente os mais pobres (Avritzer, 2019, p. 109).

Nesse contexto, pode-se afirmar que as disputas pelo projeto societário estão sendo delineadas na construção da hegemonia em torno dos desmontes dos direitos sociais. É nesse cenário que as disputas em torno do projeto de sociedade, elaborado na reformulação do Ensino Médio em 2016, emergem.

Portanto, após indicar aspectos importantes para este trabalho sobre as políticas educacionais e os processos de privatização em curso, que tece por meio de sujeitos privados as suas redes de interesses e influências, esta seção seguirá com a discussão do objeto de estudo: as divergentes finalidades formativas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

2.2 Da expansão do acesso à disputa por finalidades: a identidade histórica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, o Ensino Médio passou a compor a Educação Básica. No entanto, contraditoriamente, não assegura o Ensino Médio a condição de ser etapa escolar obrigatória. Contudo, a ampliação da obrigatoriedade é direcionada à faixa etária de 15 a 17 anos, anunciada na Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 e projeta um alargamento do direito à Educação. A referida EC, de acordo com Monica Ribeiro da Silva (2020), “justifica o estabelecido na Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 quanto à universalização do atendimento em 85% para o final da vigência do Plano” (p. 280).

Portanto, um dos elementos históricos centrais para compreender a identidade do Ensino Médio no Brasil é referente ao seu processo de ampliação de acesso desde a LDB nº 9.394/96. Em 1991, havia no Brasil pouco mais de 3,77 milhões de matrículas no Ensino Médio. Em 2009, haviam 8.337.190 alunos matriculados na última etapa da

educação básica (Oliveira; Gomes, 2012). Ou seja, evidencia-se que no período de 18 anos, o número de matrículas cresceu mais de 125%. O crescimento expressivo ocorreu na rede pública, e se explica pelas políticas de correção do fluxo escolar dos anos de 1990 do Ensino Fundamental, consequentemente, impulsionando a ampliação da matrícula do Ensino Médio (Silva, 2020).

No entanto, a consolidação do direito à Educação, o direito ao acesso ao Ensino Médio que compõe à Educação Básica, deparou-se com o constrangimento provocado pela ordem estabelecida: a entrada dos jovens na última etapa da educação básica não foi acompanhada de políticas equitativas voltadas à qualidade e melhoria das condições de oferta. Portanto, os desafios à qualidade tiveram no financiamento uma dimensão relevante (Krawczyk, 2011).

Nessa perspectiva, considera-se como um pressuposto para a universalização do acesso à Educação a condição da obrigatoriedade escolar. Monica Ribeiro da Silva (2020), investiga o movimento da matrícula no período de 2009 e 2016, a obrigatoriedade com a EC nº 59/2009, e com a pesquisa, conclui que, ainda que a distorção idade-série é uma característica predominante da etapa, houve no período um processo de inclusão educacional da faixa etária:

A matrícula no Ensino Médio, para a faixa etária de 15 a 17 anos, cresce entre 2009 e 2016 em todas as Unidades da Federação nas dependências administrativas estadual e federal. Nas redes estaduais, o aumento médio é de 12,7% e na rede federal é de 102,4%. O percentual de crescimento é consideravelmente maior na dependência administrativa federal – onde se oferece Educação Profissional Técnica de Nível Médio – portanto, para a faixa etária de 15 a 17 anos, os dados atestam inclusão e progressividade, pela incorporação de um número expressivo de jovens das regiões mais pobres do país, excluídos do acesso em períodos anteriores. Sugerem uma possível ocorrência de segmentação, considerando o elevado crescimento na oferta profissionalizante. Ainda assim, verifica-se uma considerável distância com relação à universalização inscrita na Meta 3 do PNE (Silva, 2020, p. 286 e 287).

Outro aspecto importante relativo à identidade dessa etapa educacional refere-se ao que chama-se na literatura de dualidade educacional. O conceito refere-se às finalidades duais do percurso formativo no Ensino Médio durante a história da educação brasileira: projetos educativos ora voltados para a formação propedêutica, ora voltados à formação preparatória para o trabalho. Ou seja, no interior da escola pública, o percurso e destino formativo coexiste de forma dual, uma destinada às classes trabalhadoras e outra destinada às elites do país (Araújo, 2019).

Assim sendo, trata-se de uma dualidade acerca da finalidade da última etapa da Educação Básica que tem sido disputada nas políticas educacionais. Em diálogo com Marise Ramos (2005), nesse cenário, questionamos: “visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos?” (Ramos, 2005, p. 2).

No entanto, na literatura, as discussões sobre dualidade também se apresentam com uma outra perspectiva. Monica da Silva (2023) alerta para a complexidade que envolve o conceito, visto que, para a autora, a dualidade é insuficiente frente à complexidade histórica do Ensino Médio. A autora aponta que a LDB nº 9.394/96 responde à essa problemática de identidade ao reconhecer que “o Ensino Médio possui uma finalidade que ultrapassa essa forma dual, não sendo, portanto, nem preparatório para o ensino superior, e nem obrigatoriamente destinado à formação para o exercício de uma profissão” (Silva, 2023, p. 3 e 4).

Com isso, a finalidade das propostas de formação profissionalizante no Brasil é fruto de circunstâncias adversas do real, e na trajetória histórica do país, foi se justificando em razão das desigualdades econômicas entre as classes, especialmente, na formação dos mais jovens (Frigotto; Ciavatta. Ramos, 2005). Ainda, nesse sentido, também possui um aspecto cultural, pois a estrutura dual da educação brasileira, aliada à desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelas camadas médias da sociedade, faz com que a escola rejeite essa cultura e suas práticas (Frigotto; Ciavatta. Ramos, 2005).

A história das políticas educacionais para a formação profissional no Brasil é historicamente discutida “à luz da dinâmica do desenvolvimento econômico brasileiro e frente às disputas travadas em torno do projeto societário e, assim, da própria política educacional” (Ramos, 2014, p. 14). No sentido de uma formação utilitarista para atender as demandas imediatas na formação do trabalhador.

Nesse sentido, a proposta pedagógica da formação integrada emerge como um contraponto às tendências de fragmentação do ensino (Frigotto; Ciavatta, 2012). Essa abordagem exige um olhar atento para a relação entre particularidade e totalidade na formação dos indivíduos, conforme discutido a seguir.

A proposta pedagógica de formação integrada engloba um desafio que é central: a relação entre particularidade e totalidade no processo de formação dos trabalhadores. A particularidade refere-se aos processos produtivos específicos, como o próprio objeto da formação profissional. Enquanto, a totalidade refere-se às relações sociais que são próprias do modo de produção capitalista, ou seja, diz respeito ao contexto mais amplo em que o trabalho acontece, tendo dimensões objetivas e subjetivas (Ramos, 2014).

Na dimensão objetiva, a totalidade abrange os fundamentos científico-tecnológicos, a história e a cultura do trabalho, além das implicações políticas e sociais. Já na dimensão subjetiva, considera-se o processo de aprendizagem, mobilização e aplicação dos conhecimentos que estruturam a experiência e o saber do trabalho (Ramos, 2014). Com isso, em diálogo com a autora, “a proposta pedagógica da formação de trabalhadores deve articular essas duas dimensões” (Ramos, 2014, p. 212). Nessa perspectiva,

A proposta de currículo integrado trata dessa dimensão objetiva, ou seja, da relação social e histórica entre ciência e produção. A seleção e a organização de conteúdos de ensino e de métodos de ensino-aprendizagem ocorrem de modo que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar (Ramos, 2014, p. 212).

Essa concepção aponta que ao aprender sobre um trabalho, esse aprender não deve acontecer apenas do ponto de vista técnico e tecnológico, mas deve, essencialmente, considerar as relações sociais envolvidas. Como levar a questionar, por exemplo: “Como esse trabalho impacta os trabalhadores e a sociedade? Quais condições históricas e sociais influenciaram esse modelo de produção?”. Ou seja, a formação complexifica os processo de aprendizagem, essa é a “relação com a totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar” (Ramos, 2014, p. 212). Nesse sentido, a totalidade e a particularidade devem buscar articular as dimensões da vida social.

Marise Ramos (2005) discute como a filosofia da práxis orienta, do ponto de vista filosófico, epistemológico e pedagógico, o projeto ético-político de formação dos trabalhadores na escola. A autora destaca que as situações de ensino-aprendizagem promovem o confronto entre o conhecimento científico, as práticas culturais e os problemas enfrentados pela sociedade, contribuindo para uma formação crítica e reflexiva.

Dessa forma, essa perspectiva se apresenta como um referencial fundamental para a construção de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos, possibilitando que a escola atue não apenas como um espaço de reprodução do conhecimento, mas também como um meio para a compreensão crítica da realidade e sua transformação (Saviani, 2005).

Com isso, a proposta é que o Ensino Médio formasse para a politecnia, não para técnicas produtivas especializadas. Politecnia refere-se ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2005, p. 140). Ou seja, o ideário da politecnia na formação busca:

[...] 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 39 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).

As formulações sobre a proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado não têm a intenção de ser objetivas ou pragmáticas, nem de estabelecer regras fixas ou soluções práticas para a organização dos currículos. Em vez disso, a proposta busca resgatar a essência do materialismo histórico-dialético, que enfatiza a necessidade de compreender a realidade social em sua totalidade, considerando as relações de poder, as contradições e as transformações históricas (Gramsci, 1991; Saviani, 2005).

Assim, em síntese, na formação humana, o trabalho como princípio educativo requer resgatar a essência do sentido do trabalho, o qual tem suas bases como o “princípio fundamental na constituição do gênero humano”, ainda, no campo de discussão do materialismo histórico, o “trabalho como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais” (Frigotto; Ciavatta, 2012).

Portanto, da expansão do acesso à disputa por finalidades, a identidade histórica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil evidencia tensões entre projetos societários, mostrando como concepções pedagógicas refletem conflitos mais amplos sobre a formação das juventudes no projeto de sociedade em construção.

3 DO MARCO DA LDB/1996 À LEI Nº 13.415/2017: PERCURSOS E DISPUTAS SOBRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A presente seção irá discutir sobre o percurso histórico, legislativo e político das reformas que incidiram sobre o Ensino Médio e sua articulação com a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, evidenciando continuidades, rupturas e disputas. Partindo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), analisa-se as mudanças que reconfiguraram a organização da Educação Profissional, a relação entre formação geral e formação técnica profissional.

3.1 A trajetória da Educação Profissional e Tecnológica e sua articulação com o Ensino Médio: da LDB nº 9.394/1996 à Lei nº 13.415/2017

A década de 1990 marcou um período de transformações relevantes na Educação Profissional no Brasil, especialmente no que diz respeito à sua organização e à articulação com o Ensino Médio. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Educação Profissional passou a ser reconhecida como um processo educacional específico direcionado ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

De acordo com o artigo 39, § 2º da LDB, “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integrará diferentes níveis e modalidades de educação, sendo desenvolvida em instituições de ensino público ou privado”. Essa reformulação inaugurou um modelo mais flexível, ampliando as possibilidades de oferta da formação técnica por instituições de diferentes naturezas.

No entanto, essa maior flexibilização trouxe desafios. No ano seguinte, o Decreto nº 2.208/1997 consolidou uma separação mais rígida entre Ensino Médio e educação profissional, restringindo a oferta integrada entre as duas modalidades. O decreto determinava que “a educação profissional será organizada em cursos e programas distintos do Ensino Médio, podendo ser oferecida por instituições públicas e privadas” (Art. 3º). Essa medida reforçou um modelo de ensino técnico voltado para a qualificação pontual e de curta duração, desvinculando-o da formação geral e limitando a possibilidade de itinerários formativos mais amplos.

Nos anos 2000, o governo federal reviu essa separação, culminando na publicação do Decreto nº 5.154/2004, que restabeleceu a possibilidade de articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional. O novo texto estabelecia que “a educação profissional técnica de nível médio poderá ser oferecida de forma articulada com o Ensino Médio, sendo integrada, concomitante ou subsequente” (Art. 4º). Foi um avanço para as perspectivas progressistas em relação à possibilidade de integração com o Ensino Médio.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892/2008, marcou um novo capítulo na expansão da educação profissional. A iniciativa fortaleceu a oferta pública de cursos técnicos e tecnológicos, estruturando uma rede de ensino voltada à formação qualificada e à interiorização da educação profissional. O dispositivo legal determinava que “os Institutos Federais terão como finalidade a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com ênfase na educação técnica de nível médio” (Art. 6º). Dessa forma, ampliou-se o acesso à formação profissional gratuita e de qualidade.

Outro marco importante foi em 2011, com o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Criado pela Lei nº 12.513/2011, o programa tinha como objetivo aumentar a oferta de cursos técnicos por meio de parcerias entre o setor público e privado. O texto da lei estabelecia que “o PRONATEC tem por finalidade ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por meio da Bolsa-Formação, que pode ser executada por instituições privadas e públicas” (Art. 1º). Embora o PRONATEC tenha sido uma iniciativa relevante para expandir a educação profissional no Brasil, sua forte dependência do setor privado gerou críticas em relação à privatização da formação técnica profissional.

O debate sobre a integração entre Ensino Médio e formação técnica ganhou novo fôlego com a publicação das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2012. O documento reforçava a possibilidade de articulação entre diferentes formas de oferta no mesmo nível, destacando que “os sistemas de ensino poderão articular a formação geral com a formação profissional, permitindo a oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional” (Art. 6º). Esse modelo buscava oferecer aos estudantes uma formação mais ampla e interdisciplinar, respondendo tanto às exigências do mercado de trabalho quanto às necessidades de formação cidadã.

Com essa trajetória brevemente descrita, chegamos na Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017, o contexto desta pesquisa. A Reforma do Ensino Médio, ao consolidar os itinerários formativos, insere-se nesse contexto de disputas em torno do modelo de educação profissional, trazendo novas implicações para a organização curricular e para a formação dos trabalhadores. A partir desse momento, no ano de 2016, Lucas Pelissari (2023) investiga que uma reforma da EPT brasileira está em desenvolvimento, estruturada em três etapas e inserida no contexto de contrarreformas neoliberais no Brasil.

O autor, Lucas Pelissari (2023), elaborou um estudo que teve como objetivo principal analisar os impactos do processo atual de contrarreformas educacionais brasileiras na Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa partiu da hipótese de que a contrarreforma do Ensino Médio, iniciada em 2016, produziu transformações significativas também na EPT, não se restringindo ao currículo da formação geral. O autor adotou como pressuposto teórico, o conceito de contrarreforma a partir da teoria política poulantziana, que a caracteriza como políticas que, apesar de se apresentarem como progressistas, representam movimentos de conservação ou restauração, reduzindo ou suprimindo conquistas sociais.

Do ponto de vista metodológico, o estudo delimitou um conjunto de mecanismos jurídico-políticos que orientam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Os documentos oficiais que embasam esses mecanismos, com ênfase nos princípios político-pedagógicos e curriculares foram: a) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, expressa na Resolução CNE/CEB nº 17/2018; b) o Programa Novos Caminhos (PNC), anunciado pelo governo federal em novembro de 2019; e c) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (DCNEPT), aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2021.

A primeira etapa da reforma da EPT que o autor delimitou, que se estende de 2016 a 2018, foi marcada pelo estabelecimento das diretrizes gerais das mudanças que se pretendia induzir, acomodando a EPT aos fundamentos da contrarreforma. Dois princípios básicos, presentes na Medida Provisória nº 746/2016 e mantidos na Lei nº 13.415/2017, foram identificados. O primeiro é a retomada da formação por competência, como mencionado anteriormente na apresentação do documento, que impõe um modelo educacional fragmentado e rompe com a proposta de integração. O segundo é a

contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização. Como resultado, a forma concomitante de oferta de cursos técnicos articulados foi proposta como regra geral, enfraquecendo a política do Ensino Médio Integrado, que se baseava na perspectiva da educação politécnica.

A segunda etapa da reforma, que vai do final de 2018 ao início de 2021, consolidou transformações substanciais na EPT de Nível Médio. As principais medidas nesse período foram as Resoluções CNE/CEB nº 03/2018 e nº 17/2018, que introduziram novas DCN e a BNCC para o Ensino Médio. A BNCC consolida e homogeneíza a perspectiva da pedagogia das competências. Embora presente em diretrizes anteriores, a BNCC, em seu primeiro artigo, propõe-se a definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como "conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências" (Brasil, 2018).

Sobre as competências, Silva (2018) indica a proximidade da perspectiva com as reformas educacionais da década de 1990 orientada pelos ideais de competitividade para “adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (Silva, 2018, p. 11)

E o Programa Novos Caminhos (PNC) em 2019, que se propôs a vincular o Novo Ensino Médio à EPT, estimulando a oferta de cursos técnicos com currículo separado do Ensino Médio regular e priorizando a articulação concomitante. Essa prioridade estimula a oferta de cursos técnicos com currículo separado do Ensino Médio regular, o que é contrário à base unitária e politécnica que vinha orientando o Ensino Médio Integrado anteriormente (Pelissari, 2023).

A terceira e atual etapa da reforma teve início em 2021, com a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (DCNEPT), via Resolução CNE/CP nº 01/2021, que generaliza os princípios de fragmentação, antienterminismo e desvalorização do trabalho docente para toda a EPT, inclusive a de nível superior. Este documento generaliza a pedagogia das competências como princípio estruturador dos cursos de EPT, com ênfase na empregabilidade e adaptação ao mercado de trabalho, utilizando o conceito da "CHAVE" (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e

emoções). As DCNEPT também priorizam a fragmentação na relação entre formação geral e educação profissional, introduzindo a forma "concomitante intercomplementar" que, apesar de se referir à "integração no conteúdo", ocorre em instituições distintas, servindo como um expediente discursivo para ocultar a fragmentação (Pelissari, 2023).

Além disso, há um projeto de avanço à privatização, permitindo parcerias entre o Estado e o mercado educacional privado, especialmente na oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Dois meses após as novas DCNEPT, o Decreto Federal nº 10.656/2021 regulamentou o Fundeb, prevendo a EPT e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFPCT) no fundo, com a intenção de financiar a oferta de cursos concomitantes através de parcerias entre a união e os estados, consolidando a reforma.

Portanto, em síntese da discussão levantada, a seguir será apresentado o quadro dos marcos legais da Educação Profissional e a sua relação com o Ensino Médio no Brasil.

QUADRO 1 – Marcos legais da Educação profissional e sua relação com o Ensino Médio no Brasil (1996-2024)

Ano e Documento	Descrição
1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)	Define diretrizes para a Educação Profissional e o Ensino Médio, permitindo que sejam ofertados de forma articulada ou separada, sem obrigatoriedade de integração entre ambos.
1997 – Decreto nº 2.208/1997	Estabelece a separação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, determinando que a formação técnica deve ser ofertada de forma concomitante ou subsequente, e não mais integrada ao currículo do ensino médio regular.
2004 – Decreto nº 5.154/2004	Revoga o Decreto nº 2.208/1997 e permite novamente a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional. Introduz três formas de articulação: integrada, concomitante e subsequente.
2008 – Lei nº 11.892/2008 – Criação dos Institutos Federais (IFs)	Institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ampliando a oferta da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.
Lei nº 12.513/2011 - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC	Amplia a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por meio da Bolsa-Formação, que pode ser executada por instituições privadas e públicas.

2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012)	Reforça a possibilidade da integração curricular entre Ensino Médio e Educação Profissional.
2017 – Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017	Introduz os itinerários formativos, incluindo a Educação Profissional como uma das trajetórias possíveis. Prevê a possibilidade de cursos técnicos dentro da carga horária do Ensino Médio.
2018 – Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Resolução CNE/CB nº 3/2018)	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017.
2018 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio – Resolução CNE/CEB nº 17/2018.	Define o "conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais" para essa etapa, as quais são expressas em competências e habilidades.
2019 – Programa Novos Caminhos (PNC) – (Portaria MEC nº 1.718/2019)	Estimula a oferta de cursos técnicos com currículo separado do Ensino Médio regular e prioriza a articulação da oferta por instituições privadas.
2021 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (DCNEPT) – Resolução CNE/CP nº 01/2021.	Organiza e generaliza para toda a EPT os princípios da reforma iniciada em 2016, como a pedagogia das competências (com ênfase na empregabilidade), a fragmentação curricular (privilegiando a forma concomitante e a inclusão de cursos FIC) e o reforço da privatização.

Fonte: Elaborado pela autora com base na legislação educacional brasileira.

Compreendemos o conjunto de normas apresentadas após 2017 como um único processo de reforma da educação nacional, profissional e básica, decorrente da reforma do Ensino Médio. Assim, o próximo tópico tratará sobre o conteúdo normativo da Lei nº 13.415/2017 e os impactos na oferta do Ensino Médio.

3.2 O “Novo Ensino Médio”: as alterações na LDB nº 9.394/96 a partir da Lei nº 13.415/2017

Nos trâmites apurados de elaboração, a Exposição de Motivos da MP nº 746/2016 documentada pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho (União Brasil), demonstra o silenciamento do potencial das juventudes no país, em sua diversa realidade por todo o território, em pensar o projeto educativo e societário para o Ensino Médio, como apresentado na introdução deste trabalho.

As questões apresentadas na Exposição de Motivos da MP buscaram compor o cenário de desafios de acesso, permanência e qualidade de ensino na última etapa da Educação Básica. No entanto, os motivos giraram em torno de: 1) os resultados da avaliação de larga escala; 2) a colocação dos jovens no mercado de trabalho; e além de expor os motivos, também a promessa de: 3) incentivar a “atratividade” para o jovem permanecer na escola por meio de alterações no currículo: no currículo, ter flexibilização e incentivo à formação técnica profissional. O governo, intencionalmente, deixou ausente do debate os problemas persistentes de acesso, permanência, qualidade, financiamento, e ainda, sobre a identidade do Ensino Médio. Como sinaliza Nora Krawczyk (2011), ao discutir sobre a identidade do Ensino relacionado ao seu processo de expansão, universalização e democratização:

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).

Embora houvesse semelhanças substanciais entre os textos, a Medida Provisória e a lei promulgada posteriormente, poucas alterações significativas foram incorporadas durante o processo legislativo. Ainda, essas modificações refletiram a intensa pressão exercida sobre o Congresso Nacional após a divulgação da medida. Bem como, as poucas mudanças foram alcançadas em virtude do amplo espectro de vozes que se manifestou contrário ao conteúdo proposto, com destaque às entidades científicas e especialistas na área da educação.

As mudanças promovidas pela Reforma modificaram artigos estruturantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96. As alterações são apresentadas neste trabalho a partir de diferentes faces da oferta da Educação, são elas: carga horária, composição curricular, formação docente e a formas de oferta. A seguir, será apresentado quadros comparativos da redação da LDB nº 9.394/96 anterior e posterior a partir da Lei nº 13.417/2017 organizado a partir das categorizações descritas anteriormente. Para cada quadro, será discutido brevemente aspectos relevantes das mudanças que implicaram em uma transformação da perspectiva formativa na educação técnica profissional.

QUADRO 2 – Comparativo da redação da LDB anterior e posterior à Lei Nº 13.415/2017 relacionado à carga horária

Carga horária	
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 anterior à redação dada pela Lei nº 13.415/2017	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 posterior à redação dada pela Lei nº 13.415/2017
<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>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 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>§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.</p>

Fonte: Brasil (2017).

O primeiro aspecto apresentado à mudança promovida no texto da LDB/1996 foi a ampliação da carga horária para os três anos do Ensino Médio. Anteriormente estava anunciado na lei a carga horária mínima anual de 800 horas, portanto, nos três últimos anos da educação básica, o mínimo para todo o percurso curricular era 2.400 horas. Com a Reforma, aumentou para a quantia de pelo menos 1.000 horas anuais, ou seja, totalizando 3.000 durante todo o Ensino Médio. No entanto, a lei delimitou um teto para a carga horária destinada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o máximo de mil e oitocentas horas para todo o Ensino Médio. Ou seja, em cada ano, delimitou-se 600 horas destinadas à formação geral básica e 400 horas destinadas aos itinerários formativos, como apresentado no Quadro 3.

O Quadro 3 refere-se à outra mudança estruturante da Reforma do Ensino Médio: a composição curricular. A delimitação da carga horária segmentada entre a BNCC e itinerários formativos discutida anteriormente dá luz para compreender a mudança na composição curricular.

QUADRO 3 – Comparativo da redação da LDB anterior e posterior à Lei Nº 13.415/2017 relacionado à composição curricular

<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 anterior à redação dada pela Lei nº 13.415/2017</p>	<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 posterior à redação dada pela Lei nº 13.415/2017</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.</p> <p>§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:</p> <p>I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;</p> <p>II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;</p> <p>III – (revogado). 27§ 2º (Revogado.)</p> <p>§ 3º Os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.</p> <p>28§ 4º (Revogado.)</p>	<p>Art. 35-A. 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:</p> <p>I - linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II - matemática e suas tecnologias;</p> <p>III - ciências da natureza e suas tecnologia;</p> <p>IV - ciências humanas e sociais aplicadas.</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.</p> <p>§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.</p> <p>§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.</p> <p>§ 4º Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.</p> <p>§ 5º 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.</p> <p>§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.</p> <p>§ 7º Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.</p> <p>§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades <i>on-line</i>, de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:</p>

	<p>I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.</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>§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.</p> <p>I - (revogado); II - (revogado);</p> <p>§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.</p> <p>§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.</p>
--	---

Fonte: Brasil (2017).

Adentrando ao aspecto de alteração relacionada à matriz curricular, a nova redação dada pela lei definiu que a Base Nacional Comum Curricular definiu os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio no âmbito curricular a partir das áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza (áreas acompanhadas na terminologia com “e suas tecnologias”) e ciências sociais e aplicadas. Bem como, determina que o currículo do Ensino Médio deve ser composto de maneira segmentada por: formação geral básica e por itinerários formativos, respeitando a carga horária destinada a cada segmento descrito anteriormente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que regulamenta a Lei n.º 13.415/2017, define o conceito de formação geral básica e itinerários formativos:

II - formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental,

a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles; **III - itinerários formativos:** 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, p 2, 2018, grifo nosso).

Ou seja, com as definições expressas nas DCNEM/2018, entende-se que a formação geral básica é definida pelo teor curricular prescritivo que a BNCC orienta para a formulação dos currículos das redes. O conceito de formação geral é reduzido ao conjunto de competências e habilidades previstas na BNCC. Enquanto os itinerários formativos são definidos por aquilo que as instituições e redes de ensino delimitam a partir das unidades curriculares. Ainda de acordo com as DCNEM, a escolha do itinerário formativo para o estudante pode ter duas diferentes finalidades: se preparar para o prosseguimento dos estudos ou para o mundo do trabalho. Trata-se de uma explicitação da dualidade estrutural, é a substituição da formação geral básica pela formação profissionalizante (Piolli; Sala, 2021).

Os itinerários formativos foram definidos para serem organizados por meio de diferentes arranjos curriculares, elaborados a partir das possibilidades de cada sistema de ensino. No sentido que se propõe de aprofundamento das áreas de formação geral, quatro dos cinco itinerários coincidem com as áreas do conhecimento delimitadas pela BNCC. No entanto, para o cumprimento das novas demandas da lei, o texto normativo especifica uma grave mudança na concepção curricular da formação profissional. Criou-se um itinerário de formação técnica profissional, o qual não tem equivalência na formação geral básica, ou seja, não há precedente de articulação com o que se define na BNCC como “direitos e objetivos de aprendizagem”.

Ou seja, apenas o itinerário de formação técnica e profissional não tem equivalente na formação geral básica. Indica-se como grave a mudança, dado que a concepção formativa da modalidade de Educação Profissional reduziu-se à segmentação e descontextualização curricular da educação básica. Ou seja, se trata de uma profunda proposta de desarticulação entre formação técnica e profissional e a formação propedêutica.

Nesse sentido, de acordo com Ronaldo Araujo (2019), “a reforma agride a ideia de educação básica também quando propõe a sua diferenciação em função da condição socioeconômica dos alunos, dificultando aos jovens pobres, particularmente aos jovens

trabalhadores, a possibilidade de uma trajetória escolar de base científica” (Araujo, 2019, p. 117).

O percurso formativo da juventude pobre, condição maioral no país de vulnerabilidade social, em diálogo com Márcio Bernardim e Monica Ribeiro (2016), deve ter na escola a possibilidade de uma:

[...] formação que lhes assegure um futuro que rompa com a realidade presente, e que se esquivam do destino que lhes foi reservado pela meritocracia capitalista: de ter que trabalhar precocemente para viver, de fazer um esforço sobre-humano para poder estudar e, por fim, de ter que buscar motivações pessoais para não ser abandonado pela escola (Bernardim; Ribeiro, 2016, p. 233).

As questões apresentadas confirma que além de tornar a formação técnica profissional precarizada, ao mesmo tempo reduz o tempo de formação geral básica e dificulta o acesso ao ensino superior, visto que o processo seletivo para o ingresso na educação superior, de acordo com o artigo 44 da LDB incluído pela Lei 13.415/2017, “considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996, Art. 44, § 3º).

Ainda, torna-se obrigatório apenas Português e Matemática durante os três anos. Estudos e práticas de educação física, arte, sociologia, filosofia e inglês também são conteúdos obrigatórios, no entanto, destinados apenas para a carga horária da formação geral básica (BNCC). O ensino da língua espanhola em caráter optativo às redes de ensino.

Na sequência, será discutido sobre as mudanças relacionadas às formas de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

QUADRO 4 – Comparativo da redação da LDB anterior e posterior à Lei Nº 13.415/2017 relacionado às formas de oferta

Formas de oferta	
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 anterior à redação dada pela Lei nº 13.415/2017	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 posterior à redação dada pela Lei nº 13.415/2017
A redação anterior não dispunha do conteúdo.	Art. 36 § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - a possibilidade de concessão de **certificados intermediários de qualificação** para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição **ou em parceria com outras instituições**, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do Ensino Médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do Ensino Médio seja etapa obrigatória. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o Ensino Médio poderá ser organizado em módulos e adotar o **sistema de créditos com terminalidade específica**. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão **reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento**, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciada;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

	V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. § 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.
--	--

Fonte: Brasil (2017)

A redação dada pela Lei nº 13.415/2017 introduziu a possibilidade de integração curricular com certificados de cursos curtos de qualificação e na experiência de trabalho, ambos realizados fora do ambiente escolar. Anteriormente, não existiam disposições claras sobre a concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, estruturados em etapas com terminalidade.

As DCNEM/2018 indicam que a “organização do itinerário de formação técnica e profissional podem ser ofertados tanto a habilitação profissional técnica quanto a qualificação profissional, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas” (Brasil, 2018). Habilitação e qualificação são tipos diferentes de formação. Portanto, o itinerário de formação técnica profissional pode ser ofertado a partir de diferentes cursos curtos de qualificação profissional, e não de apenas uma formação técnica estruturada e articulada com a formação geral.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, regulamenta que “a carga horária mínima para cada etapa com terminalidade de qualificação profissional técnica prevista em um itinerário formativo de curso técnico é de 20% (vinte por cento) da carga horária mínima prevista para a respectiva habilitação profissional” (Brasil, 2021, Art. 26 § 3º).

Essa proposta formativa não se refere à oferta de cursos técnicos, chamados de Habilitação Profissional de Nível Médio, mas sim, refere-se a uma proposta de formação profissional aligeirada e precarizada, uma vez que a qualificação profissional pode ser cursos de apenas 160, 200 ou 240 horas de formação.

Em diálogo com Evaldo Piolli e Mauro Sala (2021), cumpre observar que:

Os estudantes poderão cumprir o itinerário de formação técnica e profissional fazendo vários pequenos cursos de qualificação profissional que não buscam promover “o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria

contínua nos setores de produção e serviços” como propõem os cursos técnicos, mas que objetivem apenas “propiciar o desenvolvimento de competências básicas ao exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho” em cursos curtos de qualificação profissional, conforme as definições dadas pelo MEC (Piolli; Sala, 2021, p. 10 e 11).

Retomando o quadro apresentado com o texto da LDB n.º 9.394/96, para atender as exigências curriculares do Ensino Médio, foi indicada a possibilidade de considerar a oferta por meio de “III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais” (Brasil, 1996, Art. 36, § 1).

Em síntese, a reforma introduziu uma inflexão inédita na oferta da educação pública ao permitir que a formação técnica e profissional de nível médio seja desenvolvida fora do ambiente escolar como parte do currículo da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) passou a dispor que o itinerário de formação técnica profissional poderá ser “realizado na própria instituição ou em parceria com outras instituições” (Brasil, 1996, Art. 36, § 8º), incluindo parcerias com instituições privadas com fins lucrativos. Além das instituições de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas em 2018, ampliaram esse dispositivo ao prever a possibilidade de colaboração com empresas empregadoras, autorizando a realização de fases práticas em ambientes reais de trabalho no setor produtivo (Brasil, 2018). Esse conjunto de normativas configura um processo de desescolarização da formação profissional, ao transferir etapas do processo educativo para espaços produtivos, reforçando as dinâmicas de privatização e flexibilização das responsabilidades do Estado na garantia do direito à educação.

Essa flexibilização é vista como um fator que enfraquece a concepção de ensino médio como "educação básica", que, segundo Monica Silva (2023), deveria proporcionar uma formação comum a todos os estudantes. Ao fragilizar o direito a uma educação comum, a concepção formativa da flexibilização amplia as desigualdades educacionais.

O quadro a seguir apresenta as mudanças relacionadas à formação docente para a oferta do itinerário de formação técnica e profissional. Com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, passou-se a reconhecer como profissionais da educação escolar básica aqueles que possuem notório saber. Ou seja, indivíduos sem titulação específica para o exercício da docência, mas cujo

reconhecimento ocorre com base em sua experiência profissional, independentemente da formação em licenciatura.

Esse movimento na lei retrata uma flexibilização da profissão docente e a partir da análise de Nora Krawczyk e Celso João Ferretti (2017), comprehende-se que essa abertura “não só desqualifica o trabalho docente como destrói sua identidade, isto é, o conjunto de caracteres próprios e, em parte, exclusivos, do professor.” (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 40). Nesse sentido, a identidade docente tem uma “perspectiva pedagógica, social e cultural suficientemente ampla para poder desempenhar o papel de educador” (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 40).

QUADRO 5 – Comparativo da redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anterior e posterior à Lei Nº 13.415/2017 relacionado à formação docente

Formação docente	
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 anterior à redação dada pela Lei nº 13.415/2017	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 posterior à redação dada pela Lei nº 13.415/2017
<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:</p> <p>I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;</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;</p> <p>III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.</p> <p>Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:</p> <p>I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;</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:</p> <p>I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;</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;</p> <p>III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.</p> <p>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>II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;</p> <p>III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.</p>	<p>V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.</p> <p>Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:</p> <p>I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;</p> <p>II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;</p> <p>III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.</p>
---	--

Fonte: Brasil (2017)

Foi apresentado aspectos relevantes das mudanças que implicaram em uma transformação da perspectiva de formação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, relativas à carga horária, composição curricular, formação docente e a formas de oferta. Com isso, pode-se inferir que o conteúdo das alterações reordenou substancialmente a identidade epistêmica do Ensino Médio no contexto de formação da Educação Básica.

Dessa maneira, anunciado pela aparência de novo, no percurso da aprovação da Lei 13.415/17, a proposta de Reforma é acobertada por velhos discursos e velhos propósitos, é o “empoeirado discurso” reorganizando os pressupostos para o Ensino Médio (Silva, 2018). A vinculação do currículo do Ensino Médio com a BNCC, e assim, a vinculação da noção de competências caracteriza uma abordagem pragmática das políticas curriculares do final da década de 1990. Monica Ribeiro da Silva (2018) denuncia esse “discurso empoeirado” como:

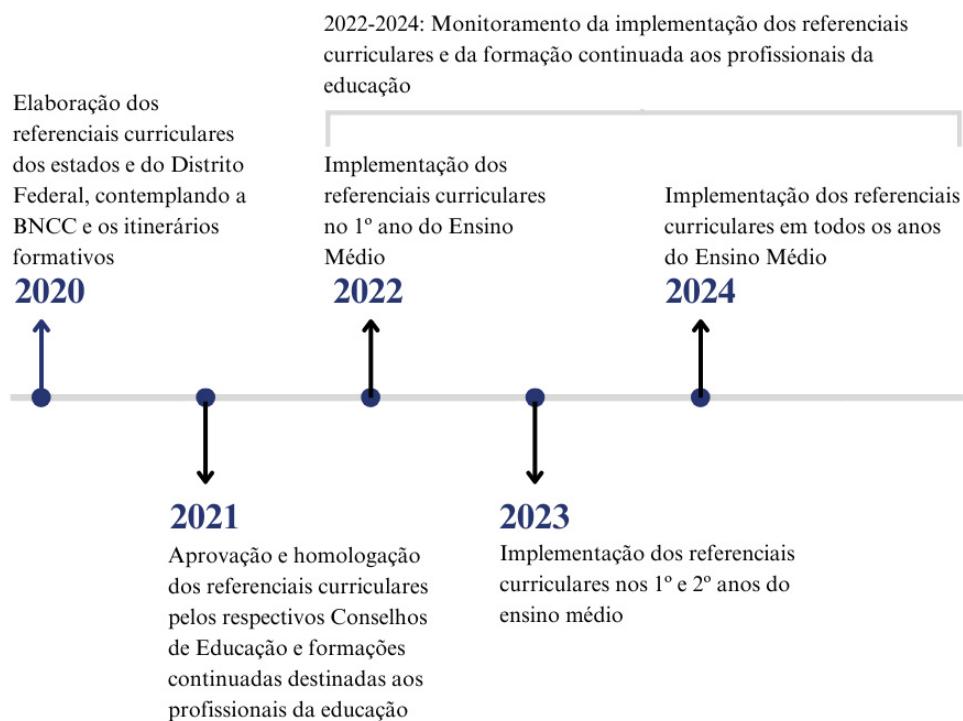
A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia (Silva, 2018, p. 11).

O início da regulamentação do Novo Ensino Médio deu-se no ano de 2020 com a elaboração dos referenciais curriculares dos estados e Distrito Federal, no ano seguinte, com a aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação.

No contexto do Paraná, por exemplo, a elaboração do documento curricular, que tem como premissa a participação da comunidade escolar, Silva, Barbosa, Körbes (2022) denunciam que em apenas um mês do término da consulta pública, foi aprovada as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, demonstrando que o processo de participação foi conduzido de “maneira aligeirada e com pouca participação, marcadas pela celeridade na sistematização das contribuições e pela ausência de transparência no processo” (p. 404).

Em 2022, em todas as redes de ensino do país, iniciou a implementação dos referenciais curriculares para o 1.º ano, conforme estabelecido no terceiro inciso do artigo 4º da Portaria nº 521/2021. Embora diversas pesquisas acadêmicas já tivessem identificado uma série de problemas no texto normativo da lei, particularmente em relação à diminuição da carga horária da formação geral básica, a implementação da Reforma em todas as redes intensificou as críticas e exacerbou os problemas de concepção da lei. A seguir o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio.

FIGURA 1 – Cronograma de implementação do Novo Ensino Médio (2020-2023)



Fonte: Elaborado pela autora com base na Portaria Nº 521, de 13 de julho de 2021 do Ministério da Educação.

Em 2022, a revista *Retratos da Escola* publicou um dossier organizado por Fernando Cássio e Débora Cristina Goulart (2022) sobre a implementação do Novo Ensino Médio nos estados. O conjunto de estudos que dialogam sobre o início da implementação da Reforma nos estados, desembocam em pontos em comum: (1) limitação da participação de sujeitos e comunidades escolares na elaboração dos conteúdos do NEM; (2) a crescente presença de atores privados atuando nas fases de implementação da política; (3) a análise do efeito indutor de desigualdades que a política produz para a juventude brasileira.

O Grupo Escola Pública e Democracia (Gepud) e da Rede Escola Pública e Universidade (REPU) tem buscado acompanhar a formação de estudantes do NEM (1º ao 3º ano do Ensino Médio) para compreender as motivações na escolha dos itinerários formativos ao longo dos percursos escolares e a sua relação com o mercado de trabalho. Os grupos são vinculados às universidades públicas (UFABC, UFSCar, Unicamp, Unifesp e USP), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e professores da educação básica.

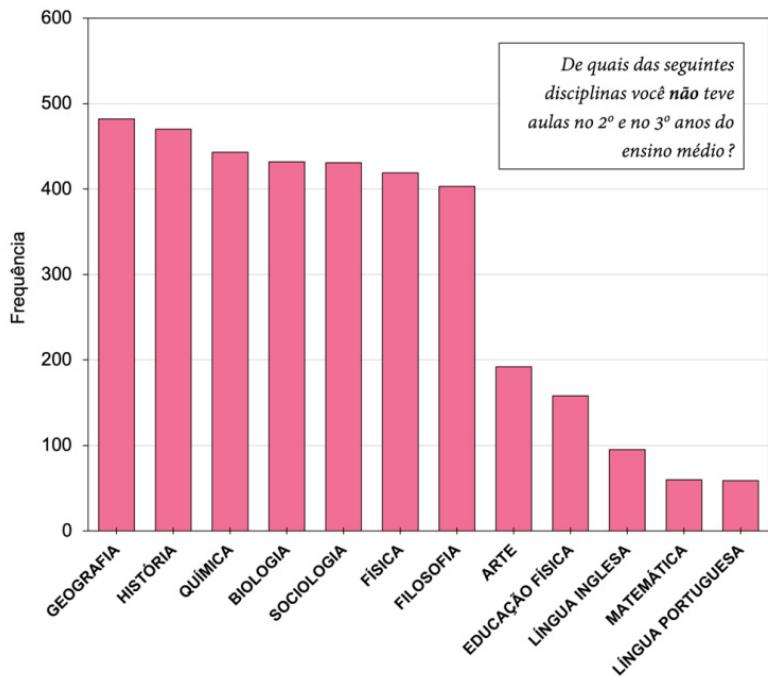
Uma pesquisa realizada por esse grupos mencionados, intitulada *Mudanças Curriculares e Melhoria do Ensino Público*, analisou as percepções dos estudantes que cursaram todo o Ensino Médio com o novo currículo previsto pela Lei n. 13.415/2017 no estado de São Paulo. Por meio de questionários destinados a 696 estudantes, a realização de dez grupos focais, e 52 entrevistados, construiu-se uma análise robusta com dados qualitativos e quantitativos acerca das experiências implementadas com o currículo do NEM.

Com base nos resultados da pesquisa, dentre o conjunto de análises realizadas, concluiu-se que em cada dez estudantes, seis não cursaram os itinerários formativos que escolheram, pois não havia disponibilidade de vagas para todos os estudantes que escolheram determinados itinerários. A grande promessa dos reformadores com o Novo Ensino Médio era a possibilidade de escolha do estudante para trilhar a sua trajetória escolar. No entanto, a realidade foi confrontada ao ver que 37,4% dos estudantes concordaram totalmente com a afirmação de que escolheram o itinerário que não queriam porque não tiveram escolha, seja porque a escola não ofertou ou porque não havia vagas quando ofertado.

Ainda, os dados indicaram que o novo currículo do Ensino Médio é amplamente rejeitado pelos estudantes entrevistados: os estudantes foram convidados a listar de três a cinco aspectos positivos do NEM, com isso, 86,7% afirmou que não trouxe nada de benéfico, 10,7% listaram algum aspecto positivo (desses, elogiaram a maior quantidade de tempo livre na escola e sem professores) e 2,6% não souberam responder. Arraigado a esses dados, 79,3% dos entrevistados consideram que a redução das disciplinas comuns no currículo irá impactar negativamente as suas vidas.

A segmentação curricular do Ensino Médio, prevista pela Lei n. 13.415/2017, dividida em formação geral básica e itinerários formativos acarretou a redução do acesso às diversas áreas do conhecimento até então garantidas como direito na formação no currículo anterior. Como pode-se ver na figura 1, na percepção dos estudantes, as disciplinas suprimidas, as quais não tiveram aulas no 2º de 3º ano do Ensino Médio, foram todas para além das obrigatórias, salvo arte e educação física.

FIGURA 2 – Disciplinas com aulas suprimidas no 2º e 3º anos do Ensino Médio, de acordo com os estudantes (N= 696)



Fonte: Rede Escola Pública e Universidade; Grupo Escola Pública e Democracia (2024).

Isto é, no contexto do estado de São Paulo, o estado com maior números de matrículas na rede estadual no país, a pesquisa mostrou que o novo currículo é majoritariamente desaprovado pelos estudantes. Além disso, demonstrou que ao responderem à pergunta “A partir da sua experiência com o Novo Ensino Médio, você considera que ele deve permanecer ou a Reforma deve ser cancelada/revogada?, 92,7% dos estudantes indicaram que ela deveria ser cancelada/revogada.

A título de ilustração, sobre a aproximação dos atores privados, no contexto paranaense, a professoras e pesquisadoras Renata Barbosa e Natália Alves, buscaram analisar os recursos e plataformas digitais adotadas pelo estado do Paraná a partir do ano de 2022, período que teve as políticas educacionais estaduais impulsionadas pela Reforma do Ensino Médio e estimuladas à atuação privada no estado por meio de contratos milionários. As autoras indicam que esse movimento configura-se como “janela de oportunidades para novos processos de privatização, que agudizam condições laborais precarizantes, além de subordinar os processos formativos a uma formação administrada” (Barbosa; Alves, 2023).

Bem como, as plataformas digitais criadas e vendidas pelo setor empresarial expressam a expansão da privatização da educação pública. Para além da disputa pelo fundo público, “uso das plataformas digitais sinalizam para um cenário de intensificação

de maior controle sobre o trabalho docente e sobre os currículos, em que as tecnologias têm adquirido papel de vigilância” (Barbosa; Alves, 2023, p. 22).

Como consequência, no processo de implementação da Lei n.º 13.415/2017, estados de todas as regiões do país estabeleceram convênios de parcerias com o setor privado para a oferta do ensino público, como direciona a lei. Fernando Cássio e Débora Goulart (2023) indicaram que a ausência de articulação do Ministério da Educação, centralizou em cada estado a tarefa de implementar a reforma, fazendo com que tivessem acontecendo ao mesmo tempo 27 planos de reforma do Ensino Médio no Brasil. Assim, criando um terreno favorável para que cada rede estadual acionasse os sujeitos privados próximos para conduzir a implementação, por meio, principalmente, do assessoramento às secretarias estaduais de educação (Cássio; Goulart, 2022).

Como exemplo que será detalhado na sequência, na região Sul, todos os estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul estabeleceram acordos de cooperação com o setor privado para a oferta do Itinerário de Formação Técnico Profissional. E no outro extremo do país, a pesquisa do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUEPD), vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), identificou que todos os estados da região Nordeste estabeleceram parceria pública-privada no processo de implementação, tanto no Itinerário de Formação Técnico Profissional, como nas outras dimensões da implementação (elaboração dos currículos, formação de professores e gestores, apoio técnico e outros) (Moura, 2024).

O estado do Paraná, em março de 2023, firmou um acordo de cooperação entre a Secretaria do Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) para implementação do Itinerário de Formação Técnico Profissional. O acordo celebrou a disponibilidade por parte do SENAI de 5.277 matrículas em Cursos Técnicos, Cursos de Aperfeiçoamento e Cursos de Qualificação Profissional para alunos da 2^a e 3^a série do Ensino Médio e alunos de Educação de Jovens e Adultos regularmente matriculado na rede estadual de ensino do Estado do Paraná. A disponibilidade da oferta está mediada pelos critérios da gratuidade regimental do SENAI, ou seja, o acordo não tem transferência direta de recursos. No acordo não há especificidades sobre a oferta, apenas que a é realizada na unidade SENAI e que cabe às instituições de ensino “orientar os alunos que os cursos serão de forma gratuita e que é de

responsabilidade do aluno os custos com deslocamento até a unidade do SENAI” (SEED, 2023a).

Passado o ano letivo, em dezembro de 2023, a SEED-PR divulgou mais uma ramificação da “parceria”: oferta do Senai de Cursos Técnicos de Nível Médio para o Itinerário de Formação Técnica e Profissional na forma Concomitante Intercomplementar. Essa modalidade foi definida como “as aulas relativas aos cursos técnicos das turmas vinculadas a parceria entre SEED e SENAI serão ministradas pelos professores do Senai, - as aulas teóricas serão ministradas nas salas de aula das instituições de ensino da rede pública estadual e as aulas práticas serão ministradas nos laboratórios específicos do Senai” (SEED, 2023b). A amplitude da oferta é de 2.310 matrículas, em treze cursos técnicos de nível médio em diferentes municípios do estado. Nesse acordo, não há especificações sobre transferência de recursos, no entanto, trata-se da transferência indireta de recursos do financiamento público.

No estado de Santa Catarina, de acordo com Filomena Gosller (2023), a rede estadual estabeleceu “parcerias” com 14 instituições empresariais para a oferta da Educação Profissional. Inclusive, com o SENAI presente em 62 cidades e atendendo diretamente 7.000 alunos da rede estadual. Segundo a autora, a estimativa no orçamento anual de 2023 foi de R\$ 120 milhões, desse montante, a maior parte destinada às “parcerias” com as instituições empresariais (ANPEd, 2023).

Em um projeto piloto em 2023, também o SENAI e a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul assinaram um termo de cooperação para a oferta de cursos técnicos específicos em duas unidades de ensino, com a proposta de expansão da parceria. A superintendente de Educação Profissional da Secretaria, esclarece a lógica do acordo, segundo ela, “possibilita aos alunos uma nova trilha de aprendizagem, com viés industrial, o que é novo no estado. Temos o conhecimento do que a indústria vive e viverá, o que nos possibilita antecipar a formação profissional dos alunos conforme o viés do mundo do trabalho” (SENAI-RS, 2023).

Nessa direção, observa-se a centralidade do SENAI na indução de aumento de matrículas no Itinerário de Formação Técnica Profissional na região sul. No entanto, de uma maneira ampla em todo o país, Fernando Cássio (2023) analisou a participação de sujeitos privados na implementação da reforma nos estados, e identificou a presença do

SENAI em 19 estados - sendo a segunda representação privada de maior presença no país (ANPEd, 2023).

Dessa maneira, a Reforma do Ensino Médio trouxe a exigência de novas formas de articulação para atender a demanda criada de expansão no número de alunos na Educação Profissional por meio do quinto itinerário formativo. Como explicitado anteriormente, uma das articulações apresentadas como solução, é a aproximação do mercado educacional privado no atendimento das demandas da educação pública. E para além do empresarial que abarca ao bem público, a LDB n.º 9.394/96 assegura que “os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento”, bem como, “cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias” (Brasil, 1996, Art. 36, § 11).

O Guia de Implementação da Formação Técnica Profissional (2022) elaborado pelo MEC, demonstra o apoio governamental para a privatização da educação pública por meio das parcerias com oferta à distância, ao orientar para os tipos de oferta, incentiva no documento que “[...] podemos contar com o apoio de outras instituições. A educação a distância, por exemplo, pode ser ofertada por meio de parcerias, considerando que a instituição parceira pode estar em qualquer lugar do país.” (Brasil, 2022, p. 37).

As especificações para a Educação de Jovens e Adultos, prevê que a oferta pode ser de até 80% (oitenta por cento) da carga horária do curso na modalidade a distância, tanto na Formação Geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo. Apesar da educação à distância não se restringir apenas ao itinerário de formação técnica profissional, Evaldo Piolli e Mauro Sala, analisam que “é o próprio Conselho Nacional de Educação quem diz que essa articulação poderá se dar, “de modo especial, entre o Ensino Médio e o quinto itinerário formativo”, ou seja, a formação técnica e profissional” (Piolli; Sala, 2021, p. 16). Ou seja, a educação à distância foi tida como uma possibilidade na lei para atender o aumento da carga horária do Ensino Médio por meio de um recurso altamente lucrativo e precarizado de ensino.

Em síntese, esse subitem buscou demonstrar as mudanças estruturais na organização da etapa final da Educação Básica instituída pela Lei nº 13.415/2017, a qual alterou significativamente a carga horária, composição curricular, formação docente e formas de oferta. A segmentação curricular, ao dividir a formação geral básica e os

itinerários formativos, comprometeu o acesso equitativo às áreas do conhecimento, dificultando a trajetória acadêmica dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade. A redução da carga horária destinada à formação geral básica e a obrigatoriedade exclusiva das disciplinas de Português e Matemática evidenciam um modelo educacional voltado para uma lógica utilitarista, distanciando-se de uma formação integral e humanística.

Além disso, destacamos que a introdução do itinerário de formação técnica e profissional como um dos cinco percursos possíveis intensificou a diferenciação educacional entre os estudantes. A possibilidade de certificação intermediária e a realização de cursos curtos em instituições privadas e ambientes produtivos refletiram uma abordagem fragmentada e precarizada da Educação Profissional, desvinculada da formação básica.

E ainda, retomamos que, ao permitir a atuação de profissionais sem formação docente e ao ampliar a oferta de ensino à distância, a Reforma do Ensino Médio fragilizou a identidade da docência e comprometeu a qualidade do ensino, aumentando as desigualdades educacionais.

Por fim, a implementação da Lei nº 13.415/2017 revelou desafios significativos, como a limitação da participação democrática na construção curricular, o fomento pela interferência de sujeitos privados e a insatisfação dos estudantes com a nova organização do ensino. Ainda, os estudos apresentados indicaram que a promessa de escolha para os itinerários formativos não se concretizou na prática, restringindo-se às condições estruturais de cada escola. Nesse sentido, a vinculação da formação técnica profissional a uma perspectiva mercadológica distanciou o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, apontando para a necessidade urgente de revisão das diretrizes e políticas educacionais estabelecidas pela Reforma.

A partir desse panorama, o próximo subitem irá abordar como, passado três anos do cronograma de implementação, o contexto social, político e econômico do Brasil do ano de 2023 reacendeu o debate sobre as políticas para o Ensino Médio com a proposta de revisão da Lei nº 13.415/2017.

4. O PROCESSO DE CONSULTA PÚBLICA PARA AVALIAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (2023)

A relação entre o público e o privado, no campo educacional, não pode ser reduzida à questão de propriedade, pois tanto o Estado quanto a sociedade civil são atravessados por correlações de forças de classes sociais e por projetos societários distintos (Peroni, 2016).

A partir dessa compreensão, é fundamental afirmar que o público estatal deve ser o garantidor dos direitos sociais, entendendo-se a democracia como a materialização desses direitos em políticas públicas. Isso implica reconhecer que o Estado, enquanto poder público, tem a responsabilidade de assegurar o direito à educação e não de transferi-lo, parcial ou integralmente, à sociedade ou ao indivíduo (Peroni, 2018).

Contudo, o processo de mercantilização da educação pública no Brasil revela que essa garantia vem sendo tensionada por sujeitos e redes que atuam de forma articulada, do local ao global, com diferentes graus de influência e posicionamentos institucionais, incluindo organismos internacionais, setor financeiro e instâncias governamentais. Algumas dessas instituições operam com fins explícitos de lucro e outras que dizem ser sem fins lucrativos (ou de forma não explicitamente lucrativa), mas todas expressam projetos formativos em suas propostas que impactam a configuração e a materialização das dimensões públicas na educação básica (Peroni, 2016).

Portanto, entendemos que as redes de relações que se estabelecem nesse campo não são abstrações, mas compostas por sujeitos (individuais e coletivos) que agem a partir de objetivos de classe e que, em determinadas conjunturas, operam para redefinir os sentidos do público na educação (Peroni, 2016).

Nesse sentido, o primeiro tópico da seção irá apresentar o contexto da Consulta Pública realizada pelo Ministério da Educação em 2023 para avaliação e reestruturação do Ensino Médio, destacando as tensões políticas e sociais que marcaram a transição entre os governos Bolsonaro e Lula, a mobilização de profissionais da educação, estudantes e movimentos sociais, bem como a tramitação do Projeto de Lei 5.230/2023 até sua conversão na Lei nº 14.945/2024.

Além de detalhar o percurso legislativo, o tópico também aborda os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, incluindo a sistematização dos

instrumentos de participação, o mapeamento e categorização dos sujeitos envolvidos, e a construção de eixos temáticos e perguntas investigativas que orientaram a análise do material empírico.

É importante reiterar que, nesta pesquisa, os sujeitos individuais foram considerados a partir de sua representação institucional coletiva. Assim, optou-se por ocultar o nome pessoal, priorizando a identificação institucional. Assim, estes são conceituados, no âmbito deste estudo, como sujeitos privados, por estarem vinculados a organizações de natureza empresarial ou mercantil.

Por fim, o segundo tópico tratará sobre a caracterização dos sujeitos privados que participaram das discussões na Consulta Pública, destacando suas caracterizações institucionais, áreas de atuação e vínculos com redes e projetos mais amplos no campo educacional. Nesta pesquisa, os sujeitos individuais foram considerados a partir de sua representação institucional coletiva. Assim, optou-se por ocultar o nome pessoal, priorizando a identificação institucional.

4.1 O processo de avaliação e reestruturação do Ensino Médio: contexto político da consulta pública, percurso do PL 5230/2023 e procedimentos metodológicos da pesquisa

A transição do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-atual) trouxe luz ao debate sobre as políticas educacionais, e inevitavelmente, por pressão popular, veio à tona a demanda pela retomada da discussão sobre o Ensino Médio. Com isso, no ano de 2023, o início do governo Lula, foi marcado pela intensa mobilização dos profissionais da educação, estudantes e entidades científicas em mobilização para a anunciar a demanda popular: a revogação da Reforma do Ensino Médio. A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no mês de janeiro de 2023, deliberou o posicionamento pela defesa da revogação da Reforma em curso.

Nesse contexto, além da revogação da Reforma do Ensino Médio, emergiu uma forte demanda por uma revisão crítica do processo de privatização em curso na educação, especialmente no que se refere às parcerias público-privadas. A crescente presença de sujeitos privados, como o SENAI, em diversos estados do país, levantou preocupações sobre seus interesses na oferta de Educação Profissional. Assim, por demanda das instituições acadêmicas, representações docentes e discentes, passou a ser uma pauta

central os questionamentos acerca dos impactos dessas parcerias sobre o fortalecimento das redes públicas.

Ainda, o Projeto de Lei 2.601/2023, apresentado em 16 de maio de 2023 na Câmara dos Deputados, representou um passo central para institucionalizar as reivindicações. A elaboração do PL contou com a participação de docentes e pesquisadores, vinculados ao Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, que vêm debatendo com a sociedade brasileira os inúmeros efeitos do aumento das desigualdades a partir do Novo Ensino Médio. O PL propunha extinguir os itinerários formativos, considerados instrumentos que, embora prometessem liberdade de escolha, na prática ampliavam desigualdades entre estudantes. O PL estabelecia que a Formação Geral Básica, composta pelas disciplinas obrigatórias para todos, deveria ocupar 2.400 das 3.000 horas da etapa, garantindo equidade de acesso ao currículo e determinando sua oferta exclusivamente presencial. A justificativa do projeto apontava que, nas condições atuais das escolas e sistemas de ensino, os itinerários formativos não promovem efetivamente a autonomia de escolha e, ao contrário, aumentam as desigualdades de acesso ao conhecimento, em um país já marcado por significativas disparidades sociais e educacionais.

Esse movimento representou um marco significativo, convocando diversos segmentos da sociedade, incluindo a sociedade civil organizada, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação, para participarem ativamente do diálogo sobre o futuro do Ensino Médio no país. Portanto, diante de tensões, o Ministério da Educação (MEC) iniciou o processo de Avaliação e Reestruturação da Política Nacional para o Ensino Médio, formalizado pela Portaria nº 399 de 8 de março de 2023.

Ao assumir o compromisso de fortalecer os princípios de um "projeto democrático", indicado nas diretrizes para o Programa de Reconstrução e Transformação do Brasil Lula Alckmin (2023-2026), o novo governo buscou, por meio dessa Consulta Pública, engajar ativamente diversos setores da sociedade. Foram convocados representantes da sociedade civil organizada, a comunidade escolar, profissionais da educação, técnicos dos sistemas de ensino, estudantes, pesquisadores e especialistas da área, com o objetivo de promover o debate sobre os rumos do Ensino Médio no Brasil. E

assim, coletar informações essenciais para embasar as decisões em relação aos normativos que regulam o Ensino Médio.

Em 08 de agosto de 2023, o Ministério da Educação encaminhou à Comissão de Educação o sumário com os principais resultados da Consulta Pública. Na cerimônia de entrega, o ministro da Educação Camilo Santana pediu que “a Comissão de Educação, por meio da Subcomissão Temporária para Debater e Avaliar o Ensino Médio no Brasil (Ceensino), trabalhe em colaboração com o ministério para avançar na construção de uma política pública para o setor” (Agência Senado, 2023, n. p.).

Com o processo da consulta pública finalizado, em 07 de dezembro de 2023, o Ministério da Educação apresentou o PL 5230/2023. O governo solicitou regime de urgência para a tramitação da matéria, no entanto, pressionado por educadores e estudantes por tentar “atropelar o debate”, recuou a decisão. O presidente da Câmara dos Deputados, Arthur Lira (PP/AL) designou como relator o Deputado Mendonça Filho (União/PE), o ex-ministro da Educação do Governo Temer (2016-2018), “signatário político do NEM que logo se declarou imbuído do propósito de “aprimorar o legado” do ex-presidente” (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024a).

A tramitação do PL 5.230/2023 no Congresso Nacional pode ser analisada a partir de quatro momentos centrais, que evidenciam a tensão entre demandas populares e interesses institucionais e políticos. O primeiro momento ocorreu na Câmara dos Deputados, quando o relator, deputado Mendonça Filho, tentou transformar o projeto em uma mera reedição da Lei 13.415/2017, embora tenha fracassado nessa tentativa, após acordo envolvendo o Ministério da Educação (MEC) e a liderança do governo, conseguiu aprovar um texto que, segundo críticas da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2024b), piorava diversos pontos em relação ao PL originalmente apresentado pelo governo.

O segundo momento correspondeu à tramitação no Senado, marcada pela atuação da reladora, senadora Dorinha Seabra (União-TO), que promoveu audiências públicas, garantiu tempo para apresentação de emendas e somente apresentou seu relatório após a construção de um consenso mínimo em torno de temas centrais. O terceiro momento deu-se com a aprovação do substitutivo do Senado, considerado responsável por avanços concretos: a inclusão da língua espanhola como componente curricular obrigatório, a fixação da carga horária mínima da Formação Geral Básica (FGB) em 2.400 horas para todos os estudantes,

restrições à oferta de Educação a Distância (EaD) e outras melhorias conquistadas pela mobilização social e pelos movimentos em defesa do Ensino Médio.

O quarto momento ocorreu com o retorno do texto à Câmara, quando a aprovação final foi conduzida em um processo criticado como antidemocrático pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação: o texto não foi divulgado com antecedência, não houve possibilidade de apresentação de destaques aos pontos essenciais do relatório de Mendonça Filho e o voto nominal não foi registrado no painel eletrônico.

Em 31 de julho de 2024, o Presidente Lula sancionou o Projeto de Lei oriundo do PL 5.230/2023, transformando-o na Lei nº 14.945/2024, que institui a nova Política Nacional de Ensino Médio que passou a vigorar a partir de 2025. A legislação preservou diversos aspectos centrais da Lei nº 13.415/2017, e consolidou retrocessos denunciados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2024a).

Esse percurso legislativo, marcado por tensões, avanços parciais e retrocessos, evidencia que a formulação das políticas para o Ensino Médio no Brasil não se dá de forma linear ou neutra. Nesse cenário, a consulta pública realizada pelo Ministério da Educação assumiu papel central como instrumento de articulação entre o governo e os diversos segmentos da sociedade. Para a presente pesquisa, os registros e resultados dessa consulta constituem o material empírico que orienta a análise sobre as proposições para a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio.

O recorte temporal da pesquisa encerra-se em 31 de julho de 2024, data da sanção da Lei nº 14.945/2024. Assim, a análise considera o processo da Consulta Pública e as alterações legislativas até esse marco. Atos editados após essa data (como portarias, resoluções ou normativas complementares) não integram o escopo da pesquisa.

Diante desse cenário, a consulta pública foi construída pelo MEC por meio de cinco grupos de instrumentos participativos: (1) audiências públicas; (2) seminários (webinários com especialistas e encontros regionais), (3) reuniões de trabalho com entidades; (4) recebimento de documentos de posicionamento; (5) consultas online (coleta de manifestações pela plataforma Participa + Brasil e consulta online pelo WhatsApp) (MEC, 2023).

O processo da consulta revelou a complexidade e a relevância das questões em jogo, evidenciando um cenário político dinâmico e multifacetado, no qual uma série de sujeitos públicos e privados se mobilizaram em torno dos rumos e dos objetivos do Ensino Médio. A partir dos dados publicizados no Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio (MEC, 2023), a presente pesquisa mapeou os sujeitos que tiveram participação nos instrumentos anteriormente descritos.

O Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio (MEC, 2023), descreve a participação dos sujeitos individuais atrelados à sua representação institucional. Para esse estudo, os sujeitos individuais foram considerados à sua representação institucional coletiva. Portanto, ocultou-se o nome particular em vista da identificação institucional.

Com isso, para direcionar à análise a partir da hipótese de pesquisa, definimos e agrupamos os sujeitos participantes em cinco grupos: (1) Instituições Governamentais e Intersetoriais; (2) Instituições Educacionais e Acadêmicas; (3) Organizações Acadêmicas e de Pesquisa; (4) Movimentos Sociais e Organizações de Trabalhadores; (5) Organizações privadas.

A seguir, na Figura 3, será apresentado o mapeamento dos sujeitos participantes da consulta pública organizados a partir dos grupos descritos. Ao total, de acordo com o Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio (2023), participaram 61 sujeitos institucionais.

No grupo Instituições Governamentais e Intersetoriais participaram 11 sujeitos; em Instituições Educacionais e Acadêmicas foram 15 sujeitos; no grupo Organizações Acadêmicas e de Pesquisa participaram 8 sujeitos; em Movimentos Sociais e Organizações de Trabalhadores foram 17; e por último, em Organizações privadas participaram 10 sujeitos.

FIGURA 3 – Sujeitos participantes no processo de consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio

Sujeitos participantes no processo de consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio (2023)				
Instituições Governamentais e Intersetoriais	Instituições Educacionais e Acadêmicas	Organizações Acadêmicas e de Pesquisa	Movimentos Sociais e Organizações de Trabalhadores	Organizações privadas
<p>1. Conselho Nacional de Educação (CNE) 2. Representantes dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede) 3. Fórum Nacional de Educação 4. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do MEC (SASE/MEC) 5. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 6. Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) 7. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) 8. Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Condetu) 9. Conselho do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) 10. Câmara dos Deputados – Comissão de Educação 11. Senado Federal – Comissão de Educação e Cultura, Subcomissão Temporária sobre Ensino Médio</p>	<p>1. Representação docente Universidade Católica de Brasília 2. Representação docente Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) 3. Representação docente Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) 4. Representação docente Universidade Estadual do Ceará (UECE) 5. Representação docente Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) 6. Representação docente Universidade de Brasília (UnB) 7. Representação docente Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) 8. Representação docente Universidade de São Paulo (USP) 9. Representação docente Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) 10. Representação docente Universidade Federal de Sergipe (UFS) 11. Representação docente Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) 12. Representação docente Instituto Federal do Pará (IFPA) 13. Representação docente Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) 14. Representação docente Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) 15. Representação docente Instituto Federal da Bahia (IFBA)</p>	<p>1. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 2. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) 3. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) 4. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) 5. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) 6. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) 7. Rede de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Profissional Pública da Bahia (REDEEPT) 8. Observatório do Ensino Médio e Rede EMPESQUISA</p>	<p>1. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) 2. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) 3. Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PROIFES) 4. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) 5. Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe) 6. Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA) 7. Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) 8. Conselho Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ) 9. Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil (EJA) 10. União Nacional dos Estudantes (UNE) 11. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) 12. Fórum Educação Jovens e Adultos 13. Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES) 14. Coletivo Força Ativa 15. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) 16. Fórum Undir 17. Campanha Nacional pelo Direito à Educação</p>	<p>1. Movimento pela Base 2. Movimento Todos pela Educação 3. Educação da Unicef Brasil 4. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) 5. Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave) 6. Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (Abice) 7. Nacional das Escolas Católicas (Anc) 8. Fórum Nacional das Mantenedoras de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (BrasilTec) 9. Instituto Ayrton Senna 10. Instituto Coletivos</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório Final Consulta Pública do Ensino Médio (Brasil, 2023).

A Figura 3 revela um contraste entre os sujeitos públicos e privados envolvidos no processo de consulta pública para a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. A predominância das entidades públicas reforça que a consulta pública envolveu amplamente setores que estão diretamente ligados ao desenvolvimento e à gestão das políticas educacionais e da educação pública em si.

No entanto, apesar da quantidade de sujeitos públicos serem representados quantificadamente maior, temos como hipótese que o impacto da influência dos sujeitos que compõem o grupo Organizações privadas foi significativo na consulta pública. Os

sujeitos são caracterizados como sujeitos privados, por estarem vinculados a organizações de natureza empresarial ou mercantil.

Com essa hipótese, consideramos que a influência dos sujeitos privados não se baseia apenas em sua quantidade, mas sim no poder que exercem na formulação de políticas. Nesse sentido, o desequilíbrio possivelmente não está necessariamente no número de representantes, mas sim nas agendas distintas que os sujeitos públicos e privados trazem para a mesa de discussão.

Para investigar essa hipótese, buscamos aprofundar a análise sobre os dados referentes à participação dos sujeitos categorizados como Organizações Privadas. Para isso, realizamos um mapeamento detalhado da atuação desses sujeitos durante o período da consulta pública, considerando sua incidência nos diferentes instrumentos de participação. Esse refinamento metodológico visou compreender com maior precisão as discussões emergidas na consulta pública por esse grupo de sujeitos.

A centralidade das organizações privadas na formulação e implementação de políticas educacionais no Brasil tem sido amplamente documentada por diferentes estudos. A influência do privado vai além da oferta de serviços, alcançando também a definição de agendas, a produção de soluções e a orientação das decisões governamentais. Assim, o foco sobre os sujeitos privados se justifica porque o setor privado tem se mostrado determinante na condução das reformas do ensino médio e da educação profissional no Brasil.

Ainda, a escolha por aprofundar a análise dos sujeitos categorizados em Organizações Privadas também se justifica porque, durante a leitura exploratória do material empírico, identificou-se que, nos demais grupos (Instituições Educacionais e Acadêmicas, Organizações Acadêmicas e de Pesquisa, Movimentos Sociais e Organizações de Trabalhadores), houveram manifestações favoráveis à revogação da Lei nº 13.415/2017 (MEC, 2023). No entanto, na categoria Organizações Privadas, não foram registradas posições nesse sentido, o que os distingue dos demais e evidencia a necessidade de examinar de forma mais detida suas proposições e concepções acerca da Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio.

No quadro a seguir, sistematizamos os sujeitos identificados e os espaços em que se manifestaram ao longo da consulta pública. Esse levantamento permite visualizar não

apenas a presença desses sujeitos nos debates, mas também os canais específicos pelos quais buscaram exercer influência a partir dos instrumentos disponibilizados. O instrumento 5, referente às consultas on-line (coleta de manifestações pela plataforma Participa+ Brasil e pelo WhatsApp), não integra o corpus empírico analisado, porque não foi direcionado aos sujeitos privados, foco desta pesquisa. Assim, o quadro representa a sistematização apenas do material efetivamente considerado na análise.

QUADRO 6 – Participação de Grupos Privados a partir instrumentos da Consulta Pública

Categoria: Grupos Privados				
Sujeito	Instrumento 1: Audiências públicas	Instrumento 2: Seminários (webinários com especialistas e encontros regionais)	Instrumento 3: Envio de documentos de posicionamento ao MEC	Instrumento 4: Reuniões de trabalho com o MEC
Movimento pela Base	5ª Reunião de Subcomissão	-	Documento: Ensino Médio: Caminhos e dados	-
Movimento Todos pela Educação	5ª Reunião de Subcomissão	7º Webinário com Especialistas	Nota Técnica: Proposições para a avaliação nacional do Ensino Médio	Na reunião foi apresentado a Nota Técnica Proposições para a avaliação nacional do Ensino Médio
Educação da Unicef Brasil		11º Webinário	-	-
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)	8ª Reunião de Subcomissão	-	Documento: Posicionamento do Senac sobre o Novo Ensino Médio	Após a reunião, foi enviado o Documento: Posicionamento do Senac sobre o Novo Ensino Médio
Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave)	-	7º Webinário	-	-
Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (Abiee)	-	-	Documento: Posições da Abiee sobre a Reforma	-
Associação Nacional das Escolas Católicas	-	-	Documento: Contribuições da Anec para a	Relatoria da Reunião no dia 03/05/2023

(Anec)			Reforma	ocorrida no Gabinete da SASE/MEC
Fórum Nacional das Mantenedoras de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (BrasilTec)	-	-	Documento: Posicionamento da Associação BrasilTec para contribuir com o Ministério da Educação nas definições sobre o Novo Ensino Médio no Brasil	Na reunião foi apresentado o Documento: Posicionamento da Associação BrasilTec
Associação Brasileira da Educação Básica de Livre Iniciativa (Abreduc)	-	-	Relatoria Associação Brasileira da Educação Básica de Livre Iniciativa (Abreduc)	-
Instituto Ayrton Senna	-	-	Documento: Contribuições do Instituto Ayrton Senna para a Reforma	-
Brasil Startups	8ª Reunião de Subcomissão	-	-	-
Instituto Coletivos	-	7º Webinário	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório Final Consulta Pública do Ensino Médio (Brasil, 2023).

Acerca das fontes dos materiais da consulta pública, no instrumento 1, referente às audiências públicas, a fonte para a coleta dos dados foi composta pelas notas taquigráficas das atividades legislativas disponíveis no site do Senado Federal. No instrumento 2, que abrange os webinários com especialistas e encontros regionais, realizou-se a transcrição das gravações disponíveis no YouTube, sendo as falas selecionadas a partir da participação específica dos sujeitos investigados. Para o instrumento 3, que compreende as reuniões de trabalho com entidades e os documentos de posicionamento enviados ao Ministério da Educação, os materiais foram extraídos diretamente do Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio (MEC, 2023) disponibilizado pelo Ministério da Educação.

Assim, a análise considera o processo da Consulta Pública e as alterações legislativas até esse marco. Atos editados após essa data (como portarias, resoluções ou normativas complementares) não integram o escopo da pesquisa.

O processo de análise dos materiais consistiu, inicialmente, em uma leitura exploratória, seguida da identificação de eixos temáticos relevantes que permearam as discussões, considerando as contribuições levantadas pelos diferentes sujeitos participantes. Após essa leitura exploratória, foram elencados os principais eixos temáticos de discussão na consulta pública relacionado às implicações mais relevantes na Política Nacional de Ensino Médio aprovada por meio da Lei nº 14.945/2024.

A partir da articulação entre a leitura exploratória do material empírico e a análise das principais alterações no texto da LDB a partir das inclusões e revogações provocadas pela Lei nº 14.945/2024, foi possível identificar e sistematizar cinco eixos temáticos centrais que emergiram de forma recorrente nas discussões da Consulta Pública. Esses eixos refletem os pontos de maior destaque e tensão no debate sobre a Política Nacional de Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 14.945/2024.

São os eixos temáticos: (1) carga horária; (2) parcerias com o setor privado; (3) Educação a distância e educação presencial mediada por tecnologias; (4) reconhecimento do notório saber para atuação docente; (5) concepção curricular.

Esses temas nortearam a organização da análise crítica desenvolvida no presente trabalho. Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre os posicionamentos dos sujeitos quanto a cada eixo, foram elaboradas 9 perguntas investigativas que orientaram a análise do material empírico.

No eixo carga horária, foram propostas três perguntas centrais: buscou-se identificar qual o posicionamento dos sujeitos quanto à distribuição da carga horária entre Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (se defendem sua ampliação, manutenção ou redução) (Pergunta 1); se há indicação de uma proposta específica para a carga horária da formação técnica e profissional integrada ao Ensino Médio (Pergunta 2); e, por fim, quais argumentos são mobilizados para sustentar a defesa da proposta de carga horária apresentada (Pergunta 3).

O eixo da concepção curricular foi analisado a partir de três perguntas: se há menção à possibilidade de reconhecimento de experiências realizadas fora do ambiente escolar para a integralização curricular do Ensino Médio (Pergunta 4); se os sujeitos tratam da oferta de cursos de qualificação, habilitação profissional ou certificações intermediárias no percurso formativo (Pergunta 5); e, ainda, quais concepções de

currículo são associadas à formação técnica e profissional e quais são as justificativas apresentadas para defender a flexibilização curricular (Pergunta 6).

No eixo sobre parcerias com o setor privado, investigou-se se os sujeitos defendem a possibilidade de estabelecimento de parcerias com empresas, fundações ou instituições privadas para a oferta, assim como, as justificativas que são mobilizadas para essa defesa (Pergunta 7).

O eixo sobre a educação mediada por tecnologias buscou compreender o que os sujeitos propõem acerca do uso de tecnologias digitais ou do ensino a distância no contexto do Ensino Médio (pergunta 8).

Por fim, no eixo do reconhecimento do notório saber para atuação docente, a análise foi orientada por uma pergunta específica, que procurou identificar se há menção ao uso do notório saber para atuação docente na Educação Profissional Técnica, de que forma essa possibilidade é apresentada e quais são as justificativas mobilizadas (Pergunta 9).

Essa categorização, orientada pelas perguntas investigativas, possibilitou a sistematização das informações presentes nos documentos analisados. A sistematização dos dados permite identificar os sujeitos envolvidos no debate, os espaços nos quais se manifestaram e os argumentos mobilizados ao longo do processo de consulta pública. Para isso, os dados foram organizados de maneira a evidenciar a participação dos diferentes grupos, considerando os instrumentos da consulta pública. O material empírico coletado está no anexo do trabalho.

4.2 Organizações privadas: caracterização dos sujeitos privados participantes na Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio em 2023

A análise das proposições e concepções apresentadas na Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio em 2023 requer, inicialmente, a caracterização dos sujeitos privados que se manifestaram no processo. Mais do que identificar suas denominações, trata-se de compreender a natureza dessas organizações, seus vínculos institucionais e áreas de atuação, o que permite contextualizar as posições defendidas e as estratégias de atuação no processo de revisão da Lei nº 13.415/2017.

No processo da pesquisa de identificar os sujeitos sociais que participaram da Consulta Pública, foram categorizados como Organizações privadas os seguintes sujeitos, em ordem alfabética: Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (Abiee), Associação Nacional das Escolas Católicas (Anec), Brasil Startups, Educação da Unicef Brasil, Fórum Nacional das Mantenedoras de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (BrasilTec), Instituto Ayrton Senna, Movimento pela Base, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e Todos pela Educação. No total, 10 sujeitos compõem a categoria Organizações Privadas.

Com o objetivo de caracterizar os sujeitos analisados, o Quadro 7 a seguir apresenta, de forma organizada, o nome de cada grupo e sua respectiva natureza institucional. Os dados apresentados acerca da natureza estão descritos conforme à titulação original dada nos documentos e sites institucionais oficiais.

QUADRO 7 – Caracterização dos sujeitos privados participantes da Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio em 2023²

Sujeito	Natureza	Área de atuação
Associação Brasileira de Avaliação Educacional	Associação profissional científica sem fins lucrativos voltada à avaliação educacional financiada por sujeitos privados	Avaliação educacional, pesquisa, intercâmbio entre pesquisadores e implementadores de avaliações.
Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélica	Pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. Representante de instituições evangélicas de educação básica e ensino superior	Defesa de interesses de instituições confessionais evangélicas, atuação junto a órgãos público
Associação Nacional de Educação Católica do Brasil	Entidade sem fins lucrativos. Representante de instituições católicas de educação básica e ensino superior	Defesa de interesses de instituições confessionais católicas, atuação junto a órgãos público
Brasil Startups	Associação	Ações de fomento ao empreendedorismo. Parcerias com governos para gravação e disponibilização de aulas sobre empreendedorismo para alunos da rede pública

² A classificação utilizada na coluna “Natureza” corresponde à forma como cada organização se autodenomina em seus documentos institucionais ou sites oficiais. Optou-se por preservar essa autodenominação por considerar que ela expressa a maneira como os próprios sujeitos se apresentam no campo das políticas educacionais. Reconhece-se, contudo, que algumas dessas designações não correspondem à sua natureza jurídica formal.

Fórum Nacional das Mantenedoras de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	Fórum privado e sem fins lucrativos que representa instituições privadas de Educação Profissional e Tecnológica.	Representação dos interesses da Educação Profissional e Tecnológica privada.
Instituto Ayrton Senna	Organização não governamental	Desenvolve pesquisas, formações de professores e projetos educacionais em larga escala. Atua na formulação de políticas públicas.
Movimento pela Base	Organização não governamental	Articulação política para a influência em políticas públicas. Monitoramento da implementação nas redes da BNCC.
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	Instituição privada sem fins lucrativos vinculada ao sistema S	Oferta de cursos técnicos, qualificação profissional, parcerias com setor empresarial.
Todos pela Educação	Organização não governamental	Articulação política orientada à defesa de agendas específicas no âmbito das políticas públicas para a educação básica
UNICEF Brasil	Organização não governamental	Atua em parceria com governos em ações voltadas ao direitos da criança e adolescense

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos sites institucionais: Associação Brasileira de Avaliação Educacional (2025), Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (2025), Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (2025), Brasil Startups (2025), Fórum Nacional das Mantenedoras de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (2025), Instituto Ayrton Senna (2025), Movimento pela Base (2025), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (2025), Todos Pela Educação (2025) e UNICEF Brasil (2025).

A Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), criada em 2003, se declara como “um espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional” (Abave, 2025, n. p.). A associação atua promovendo eventos científicos, convidando especialistas, pesquisadores e gestores na temática de avaliação educacional em instâncias técnicas e acadêmicas. Na descrição de seus eventos, apresentam-se como “parceiros” sujeitos privados que formam a rede de influências privadas na política educacional: Itaú, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Casagrande, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Sesi e outros.

A Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (Abiee) caracteriza-se como pessoa jurídica de direito privado, de finalidade representativa educacional, sem fins econômicos. A associação representa 911 instituições privadas (entre colégios, faculdades e universidades), 30 mil professores e funcionários e 630 mil estudantes presentes em todos os estados brasileiros, de acordo com o seu site institucional (Abiee, 2025, n.p.). A história de sua origem é descrita a partir de denominações de confissão evangélica que chegaram ao Brasil no final do século XIX, trazendo consigo um projeto educacional como desdobramento do seu intento missionário. Em 2001, foi fundada a Abiee para “representar as Instituições Educacionais Evangélicas associadas, atuando, para este fim, junto a quaisquer órgãos dos poderes constituídos e instituições do setor privado” (Abiee, 2025, n. p.)

No mesmo campo de representação confessional, a Associação Nacional de Educação Católica (Anec), fundada em 1945, é uma entidade sem fins lucrativos, de caráter educacional e cultural, representante de instituições privadas educacionais de orientação religiosa católica. A associação é composta por 901 escolas de educação básica, 117 instituições de ensino superior, atingindo 1.5 milhões de alunos e 110 mil profissionais da educação (Anec, 2025, n. p.). Conforme o estatuto da associação, o campo de atuação busca "estabelecer intercâmbio com instituições congêneres nacionais e internacionais [...]. Defender a liberdade de escolha das famílias ao tipo de educação que desejam para os filhos, segundo seus princípios morais, religiosos e pedagógicos." No campo político, procuram "atuar junto aos Órgãos Públicos, especialmente, aos que cuidam da educação, da cultura, da ciência e tecnologia, saúde e desenvolvimento social" (Anec, 2025, n. p.).

Brasil Startups, também chamada de Associação de Startups e Empreendedores digitais, fundada em 2012 no Distrito Federal, se caracteriza como uma organização sem fins lucrativos, se declara como “somos agentes representativos, exercendo influência em políticas governamentais em prol das startups brasileiras. Capacitamos futuros e atuais empreendedores/ startups através de ações e mentorias” (Brasil Startups, 2025, n. p.). A organização atua em ações de aproximação de empresas e governos, ao passo que fortalece o seu fundo patrimonial nas ações de fomento ao empreendedorismo. No relatório de transparência, há termos de fomento e acordos de cooperação técnica com governos, nos dados apresentados, os valores recebidos somam mais de 6 milhões de reais. Entre as ações, destacam-se: formação à estudantes do ensino médio para planejar e

começar um negócio, gravação e disponibilização de aulas sobre empreendedorismo e criação de protótipo de escolar com educação empreendedora (Brasil Startups, 2025, n. p.)

No campo da Educação Profissional e Tecnológica, A Associação Fórum Nacional das Mantenedoras de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica tem como objetivo “atuar para dar visibilidade aos órgãos públicos do papel relevante do segmento privado nesse tipo de oferta e à grande contribuição que este segmento pode oferecer para o crescimento e a transformação econômica e social do país” (BrasilTec, 2025, n. p.). Nesse sentido, a Associação é de representação de instituições privadas para coordenar e fortalecer a expansão da Educação Profissional e Tecnológica por meio, de acordo com a apresentação em seu site institucional, as ações são coordenadas para a expansão por meio de políticas públicas que fortalecem a oferta privada da modalidade no Brasil.

O Instituto Ayrton Senna é qualificado como uma associação, não é fiscalizada com o rigor das fundações e demais instituições públicas, como as entidades da Administração Pública direta e indireta (Pires, 2009). O instituto opera em dois principais campos: (1) formação de professores e estudantes em larga escala; (2) participação com grande influência na formulação de políticas públicas. Tem como financiadores diversas empresas, como: McDonald's, FTD Editora, Rede Ipiranga, Itaú, Lenovo, Guaraná Antártica, Ifood, Visa e entre outras (Ayrton Senna, 2023). No relatório anual de 2023, sobre as parcerias com empresas, incentivam "associar uma marca a uma causa pode trazer benefícios como diferenciação de marca em um mercado competitivo, aumento do engajamento, fidelização de clientes e, ainda, ampliação do público consumidor" (Ayrton Senna, 2023, p. 37). Nessa lógica, a atuação do Instituto Ayrton Senna, ao vincular sua presença no campo educacional a estratégias de marketing corporativo, contribui simultaneamente para a ampliação de sua influência nas políticas públicas e para o fortalecimento simbólico e comercial da própria marca “Ayrton Senna”.

O Movimento pela Base se define como uma “uma organização não governamental e apartidária que, desde 2013, por meio da construção conjunta com pessoas e instituições, se dedica a apoiar e monitorar a construção, a implementação com qualidade da BNCC” (Movimento pela Base, 2025, n. p.). O Movimento pela Base compõe uma rede política de instituições, na maioria empresariais e pessoas ligadas às

próprias empresas. A rede influenciou diretamente a produção da BNCC, e atualmente, o foco de atuação é a articulação política nas discussões de políticas públicas e no monitoramento da implementação da BNCC nas redes (Movimento pela Base, 2025).

O Todos Pela Educação, por sua vez, integra essa mesma rede de articulação do Movimento pela Base, funcionando como um de seus principais aliados estratégicos na defesa de uma agenda educacional orientada por princípios empresariais, ambos sendo financiados por eles. A organização se define como “uma organização independente que faz advocacy pela Educação Básica no Brasil. Nossa foco é atuar para que o poder público formule e implemente políticas públicas educacionais de maneira mais efetiva”. (Todos pela Educação, 2025, n. p.)

Na articulação da Educação Profissional e Tecnológica, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial compõe o Sistema S, termo que define-se como o “conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, [...] têm raízes comuns e características organizacionais similares” (Senado Federal, 2024). Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), o Serviço Social do Transporte (SEST), o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

Embora compartilhem uma estrutura de gestão e financiamento semelhante, o Sistema S não constitui um bloco homogêneo. O ponto em comum entre entidades como o SENAI, SESI e SENAC é o histórico de assumirem para si autoridade profissional e competência técnica para modernizar a sociedade brasileira por meio da educação (Manfredi, 2002).

Esse pensamento permanece intacto nos dias de hoje, pois os discursos que fundamentam as disputas é da capacidade das entidades de modernizar e possibilitar a criação de mecanismos institucionais que garantem aos empresários possibilidade de intervenção nas relações sociais (Manfredi, 2002). O financiamento público da gestão privada no Sistema S é uma das questões centrais nas críticas à atuação dessas entidades no campo da educação. Embora sejam financiadas majoritariamente por meio de

contribuições compulsórias provenientes de impostos pagos pelas empresas, sua gestão é inteiramente privada, o que gera questionamentos sobre a transparência e a aplicação dos recursos públicos. Esse modelo reforça a transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado, que, por sua vez, respondem a interesses empresariais (Manfredi, 2002).

Por último, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) iniciou sua atuação no Brasil em 1950, com foco em programas de saúde materno-infantil, nutrição e saneamento básico, em um contexto de altos índices de mortalidade infantil. Nos anos 1970, ampliou sua presença, passando a apoiar políticas públicas voltadas à infância. A partir dos anos 1980, sua atuação se concentrou na defesa de direitos, participando da formulação de marcos legais como o artigo 227 da Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Nos anos 2000, o UNICEF passou a investir em programas de maior alcance territorial e institucional, como o Selo UNICEF, a Busca Ativa Escolar e outras iniciativas voltadas à educação, proteção e inclusão social. Contribuiu também para debates legislativos, como a ampliação da escolaridade obrigatória (2009) e a Lei da Escuta Protegida (2017). Atualmente, a organização mantém parcerias com municípios e governos locais. Em 2025, ao completar 75 anos no país, a organização destaca histórica atuação na saúde e educação, mas também aponta desafios persistentes, como a exclusão escolar, a violência contra crianças e adolescentes, e os impactos das desigualdades sociais e ambientais (Unicef, 2025).

Em síntese, a caracterização dos sujeitos privados que participaram da Consulta Pública evidencia a diversidade de naturezas institucionais e áreas de atuação, assim como os diferentes modos de influência no campo educacional, seja por meio de representação confessional, fomento ao empreendedorismo, atuação em educação profissional ou articulação para políticas públicas. Essa análise permite compreender que as proposições desses sujeitos não se limitam a interesses setoriais isolados, mas se articulam em redes de influência que combinam financiamento privado, estratégias de “advocacy” e parcerias institucionais, refletindo uma presença estruturada do setor privado na formulação das políticas educacionais.

Com isso, o próximo tópico se dedicará à discussão do primeiro eixo temático, relativo às discussões sobre carga horária na reformulação da lei, relacionando as proposições às implicações na concepção formativa das juventudes.

5. PROPOSIÇÕES E CONCEPÇÕES FORMATIVAS DE Educação Profissional e Tecnológica PROJETADAS PELOS SUJEITOS PRIVADOS

O objetivo desta seção é trazer a discussão do material empírico da pesquisa, portanto, a análise está organizada em quatro tópicos. O primeiro tópico analisará as proposições apresentadas por esses sujeitos em relação à carga horária do Ensino Médio, com ênfase nas sugestões para a distribuição entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, evidenciando as justificativas mobilizadas e os interesses implícitos nas propostas. O segundo tópico examinará a centralidade atribuída à Educação Profissional na revisão da Lei nº 13.415/2017, com foco nas estratégias defendidas para ampliar sua oferta por meio de parcerias com o setor privado, do uso da Educação a Distância e do reconhecimento do notório saber como critério de atuação docente.

O terceiro tópico discutirá os sentidos atribuídos pelos sujeitos privados à flexibilização curricular, analisando as estratégias propostas para o reconhecimento de experiências extraescolares, a oferta de cursos de qualificação e a certificação intermediária, e as implicações dessas medidas para a concepção de formação integral no Ensino Médio. Por fim, o último tópico propõe uma síntese das proposições dos sujeitos privados na Consulta Pública e suas possíveis implicações de influências na Lei nº 14.945/2024.

Essa organização busca evidenciar como as proposições privadas se articulam entre si para reconfigurar o papel da formação técnica profissional no Novo Ensino Médio, orientando-a a partir de uma lógica de mercado que tensiona a função social da escola pública e redefine o sentido do direito à educação.

5.1 Perspectiva privadas para a carga horária: a ampliação da jornada e a suposta educação integral na lógica do encaixe

As discussões sobre a carga horária de formação no Ensino Médio revelou-se como um dos pontos centrais entre os temas de discussão. As discussões sobre a carga horária de formação no Ensino Médio revelaram-se como um dos pontos centrais das disputas analisadas, pois tocam diretamente na definição dos tempos escolares e dos sentidos atribuídos a essa etapa da educação básica. Para orientar a análise, elaboramos três perguntas: Qual é o posicionamento para a carga horária da Formação Geral Básica e

Itinerários Formativos (ampliação, manutenção ou redução)? (Pergunta 1); Apresenta uma proposta de carga horária específica para formação técnica e profissional no Ensino Médio? (Pergunta 2); “Quais argumentos foram mobilizados para justificar as proposições apresentadas? (Pergunta 3).

Dessa forma, passamos à análise das questões, iniciando pela primeira, que buscou compreender como os sujeitos se posicionaram diante da distribuição da carga horária entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. A Pergunta 1 que orientou a análise da temática embora aponte para uma resposta aparentemente simples, a análise do material empírico permitiu perceber nuances importantes nas concepções de formação para a etapa.

Como resultado, identificamos que, dos 10 sujeitos privados, 6 defendem de forma explícita a ampliação da carga horária no Ensino Médio. Entre os sujeitos, as propostas de ampliação da carga horária apresentam-se em diferentes formatos, tanto para o total da jornada escolar durante os três anos da etapa, bem como, para a distribuição entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.

No Quadro 8, estão representadas as variações de propostas pelos sujeitos: Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna e Associação Brasileira de Instituições

QUADRO 8 – Propostas de distribuição da carga horária entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos por sujeitos privados

Sujeito	Formação Geral Básica	Itinerários formativos	Banda flexível	Total
Todos pela Educação	2400 horas	600 horas	-	3000 horas
Instituto Ayrton Senna	1800	1200	400	3400 horas
Abave	2100	1200	-	3300 horas
Anec	2100	1200	-	3300 horas
Movimento pela Base	Ampliação	Ampliação	-	-
Abave	Ampliação	Ampliação	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório Final Consulta Pública do Ensino Médio (Brasil, 2023).

O Movimento pela Base e Abave (Associação Brasileira de Avaliação Educacional) defenderam o aumento da carga horária, mas não propuseram quantidade específica. Assim, como dito, o Movimento pela Base também apresentou proposta de defesa pelo aumento da carga horária, mas não indicou nenhuma proposta quantitativa em relação ao total de horas ou à distribuição entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. A defesa foi manifestada durante a participação na audiência pública realizada na 5^a Reunião da Subcomissão, dizendo “Onde a gente encontra um país em desenvolvimento ou desenvolvido que tem quatro horas de educação? E essas quatro horas, eu dei aula. Nunca são quatro horas, porque tem entrada, tem sinal, tem intervalo, tem não sei o quê; são, no máximo, três horas. Então, vamos falar sério, gente: não funciona. Não funcionava e não vai funcionar.” (Movimento pela Base, 2023).

Assim como o Movimento pela Base, a Associação Brasileira de Avaliação Educacional trouxe a discussão sobre a carga horária. No entanto, não apresentou uma proposta quantitativa definida, apenas reforçou a defesa do aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola, como evidenciado na seguinte fala:

Eu acho que o novo ensino médio parte de duas grandes princípios e são princípios que são grandemente, tem grande aceitabilidade na discussão educacional, não são unânimes, tal coisa não existe, mas esses princípios são de grande aceitabilidade. O primeiro deles já foi discutido aqui, é o aumento da carga horária, ou seja, manter as crianças, no caso do ensino médio, manter os adolescentes, jovens, mais tempo na escola, eu acho que é de grande aceitação geral, em termos ideais, todo mundo acha importante, seria importante que ficasse mais tempo (Associação Brasileira de Avaliação Educacional, 2023).

Portanto, dentre os 10 sujeitos privados analisados, 5 não apresentaram posicionamento explícito sobre a carga horária. Compreendemos que a ausência de posicionamento acerca de um aspecto central da legislação pode assumir múltiplos significados, tanto um possível alinhamento implícito à lei vigente, ou ainda, pode indicar que escolheram priorizar outros temas que dialogam mais diretamente com a agenda de influência de cada sujeito.

Dentro das discussões sobre carga horária, a partir da pergunta 2: “Apresenta uma proposta de carga horária específica para formação técnica e profissional?”, destacou-se que a análise dos posicionamentos revela um consenso: nenhum dos sujeitos analisados apresentou propostas que tratassem da formação técnica profissional a partir dos referenciais de qualidade da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio..

Portanto, analisamos que nas discussões dos sujeitos privados na Consulta pública prevaleceu o consenso de que a Educação Profissional e Tecnológica deveria se organizar como uma das possibilidades de trajetória dentro da carga horária dos itinerários formativos, ou seja, as propostas se encaminharam para a manutenção das concepções formativas presentes na Lei nº 13.415/2017 para a EPT.

Ainda que tenham sido levantadas preocupações específicas para a modalidade, a fala do representante do Todos Pela Educação demonstra como reforça esse enquadramento hegemônico da Educação Profissional e Tecnológica como parte da carga horária dos itinerários formativos, e não como uma proposta articulada e integrada à formação geral. Ao argumentar contra a elevação da carga mínima da Formação Geral Básica para 2.400 horas, o sujeito expressa a preocupação de que tal medida inviabilizaria a inclusão de cursos técnicos de 1.000 ou 1.200 horas dentro de um Ensino Médio com carga horária total de 3.000 horas. Segundo a argumentação:

Nesse modelo, por exemplo, você poderia trabalhar 2.400 horas de formação geral básica e 600 horas de itinerário numa escola de 3.000 horas. Só que é importante esse piso de 2.100 e, a nosso ver, é muito preocupante algumas propostas que estão no debate de colocar um mínimo de 2.400, porque um piso de 2.400 inviabiliza você integrar os cursos técnicos de 1.000, de 1.200 horas no modelo total de 3.000 horas. [...] Nesse modelo que estamos propondo, numa escola de 3.000 horas, **você conseguiria ainda abrancar os cursos técnicos** de 800, de 1.000 e de 1.200 horas, o que seria muito importante para **avançarmos no ensino médio integrado à EPT**. (Todos pela Educação, 2023, grifo nosso).

O argumento também recorre à Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que permite o abatimento de parte da carga horária da formação geral em cursos integrados, e é resgatado com o objetivo de viabilizar tecnicamente o encaixe da Educação profissional para o modelo proposto. Ou seja, compreendemos que nesse enfoque o ensino médio integrado é resgatado para um uso instrumental, para um uso de operação normativa para ajustar a flexibilização, e não como uma concepção de integração em seu sentido pedagógico, formativo e emancipador (Frigotto; Ciavatta, 2012).

Essa perspectiva de formação técnica profissional subordinada à lógica dos itinerários formativos, com ênfase para encontrar encaixes na carga horária total, apresenta a consequência dessa lógica: como solução, a redução da carga horária dos cursos técnicos para o encaixar na proposta de revisão da lei. Essa lógica de encaixe reflete o recuo da compreensão do direito à Educação Básica. A Associação Brasileira de Avaliação Educacional manifestou sobre essa temática:

Eu acho que as 1. 200 horas foram colocadas em virtude da educação profissional. Se você olhar as certificações, existe de 800, acho que o Rémi pode falar melhor sobre isso, sobre 800 horas até 1. 200. Então 1. 200 é o máximo de horário de carga para a certificação. Então colocaram o máximo para você poder integrar. Eu acho que essa é a lógica. Mas 3. 000, se você compensar com uma mínima, colocando 2. 000, o Gabriel colocou 2. 100, mas se colocar 2. 000 você poderia dar em dois anos e no último ano, e os cursos de 1.200 fariam 3. 200. E eu não sei se não é possível, a gente sabe fazer contas, se é possível reduzir algumas horas e o curso, por exemplo, de enfermagem, que é 1. 200, poder fazer em 1. 000, eu teria que ver melhor isso. Por que eu acho isso importante? Porque dos itinerários, nós temos os propedeuticos, as 4 horas da BNCC, e o quinto itinerário que é a formação profissional (Associação Brasileira de Avaliação Educacional, 2023, grifo nosso).

Compreendemos que ao exemplo do curso de enfermagem, se propõe a redução da carga horária para viabilizar a proposta curricular do Novo Ensino Médio, e ainda, a segmentação entre os dois primeiros anos de formação geral básica e para o último ano, a formação técnica profissional como itinerário formativo, revela como estava consolidada nas discussões a naturalização da fragmentação entre formação geral e formação técnica profissional.

A posição do Instituto Ayrton Senna reforça essa discussão, ao afirmar que é “importante frisar a possibilidade do NEM oferecer como uma das possibilidades de escolha um itinerário de formação técnica profissional integrando a carga horária de 3000 horas”. Ainda, a Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (Abiee) e Associação Nacional das Escolas Católicas (Anec) defenderam que a revisão da lei deve “Permitir arranjos específicos para a oferta de itinerários ligados à formação técnica e profissional que exijam, para certificação, uma carga horária superior a 900 horas”, concepção que também reforça a ideia da fragmentação do currículo pelo que se chama de arranjos específicos, e esses, voltados à adequação de exigências legais para a certificação.

Com isso, analisamos que o que esteve em jogo nessas discussões citadas foram principalmente preocupações referentes aos requisitos legais para viabilizar o encaixe da formação profissional dentro da carga horária proposta, afastando-se do debate mais amplo sobre a construção de uma política nacional de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio.

Nesse eixo, também buscamos compreender quais argumentos estavam associados às propostas relacionadas à carga horária (Pergunta 3: “Quais argumentos foram mobilizados para justificar as proposições apresentadas?”). A pergunta

investigativa possibilitou identificar os sentidos atribuídos às defesas de aumento da carga horária. É importante dizer que foi identificado nas falas e registros que quando os sujeitos se referiam à defesa do aumento da carga horária, entendemos que em alguns momentos é em comparação ao que era antes da Lei 13.415/2017, visto que estava também em discussão a revogação da lei.

Como mencionado anteriormente, houveram sujeitos que não suscitaram esse tema, portanto, será apresentado apenas os que estiveram entre a temática de discussão, os quais foram: Movimento Pela Base, a Associação Brasileira de Avaliação Educacional, Todos pela Educação, Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (Abiee) e Associação Nacional das Escolas Católicas (Anec).

Durante a fala do representante do Movimento pela Base na 5^a Reunião de Subcomissão ficou evidente que a defesa pelo aumento da carga horária é elaborada com base na comparação da carga horária da jornada escolar de países desenvolvidos. A fala transcrita se ancora na justificativa de inadequação do tempo escolar no Brasil frente aos modelos internacionais.

As autoras Clecí Körbes, Filomena L. G. R. da Silva; Monica R. da Silva; Renata P. Barbosa (2025) realizaram um estudo de análise comparativa das estruturas e características da Educação Profissional Técnica de Nível Médio/secundário, buscando problematizar a argumentação recorrida nas discussões políticas de que o Brasil deve se inspirar em modelos internacionais para superar os seus problemas. Uma das conclusões foi que nos países europeus analisados (Portugal, Espanha, Alemanha e França), há uma nítida diferenciação entre os percursos formativos científicos e profissionais no ensino secundário. A educação profissional frequentemente carrega um estigma social, sendo considerada uma "oferta de segunda qualidade" (Körbes; Silva; Silva; Barbosa, 2025).

Ainda, especialmente, um dado investigado na pesquisa foi acerca da comparação analítica do financiamento dos países para a educação profissional nas escolas de educação básica. Esse dado é frequentemente omitido pelos defensores das reformas curriculares que se baseiam em modelos europeus. De acordo com as autoras:

Enquanto países como a Alemanha investem, em média, aproximadamente \$14390 por aluno-ano, o Brasil destina cerca de \$4100 para o mesmo fim. Já no que se refere aos países com realidades semelhantes, como Argentina e Chile, o Brasil tem em comum a subserviência às diretrizes de organismos multilaterais e às políticas neoliberais, buscando ampliar a participação do setor

privado na oferta da educação pública, por meio de parcerias, vouchers e outras estratégias. Os desafios da evasão, repetência e formação de professores para a educação profissional também são compartilhados entre estes países (Körbes; Silva; Silva; Barbosa, 2025).

Portanto, analisamos que a partir da argumentação levantada pelo Movimento Pela Base, entendemos que essa maneira de buscar inspiração em modelos internacionais, ignora as diferenças contextuais e, crucialmente, as enormes disparidades de financiamento (Körbes; Silva; Silva; Barbosa, 2025).

A Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave) iniciou a sua participação no 7º Webinário com Especialistas dizendo que um dos princípios que tem grande aceitabilidade na discussão educacional é “o aumento da carga horária, ou seja, manter as crianças, no caso do ensino médio, manter os adolescentes, jovens, mais tempo na escola, eu acho que é de grande aceitação geral, em termos ideais, todo mundo acha importante, seria importante que ficasse mais tempo”. Dessa maneira, reconhece como consenso nas discussões o aumento da carga horária. E nesse sentido, continuou a fala problematizando as condições concretas para a implementação, ao afirmar:

O MEC vai ajudar, ou os estados têm que pôr do bolso deles, os governadores secretários estão dispostos. Como é que vai ser feito isso? Ou eles vão tentar colocar isso sem aumento de custo. Então, vai reduzir o pagamento de professores, aumentar turmas, vão ter que ter outros, sei lá. Então, essa é uma preocupação. Mas, a preocupação, para esse momento inicial, uma preocupação que eu acho fundamental, que é um pouco, vai na linha de alguns grupos, que a Liliane já tocou um pouco, eu vou pegar outro grupo, é que, em termos ideais, todo mundo acha que seria bom que os jovens ficassem mais tempo na escola. Mas, nós temos, em termos concretos, alguns alunos que trabalham, certo? Como é que a gente faz com eles? O que a gente faz com o ensino noturno? Não é possível que essa proposta caminhe se a gente comentar como eu resolvo o problema do Muito do que se falou no ensino médio foi para reduzir a evasão, vamos falar, os itinerários reduzem a evasão. Mas o público mais sensível a evasão é justamente o público que trabalha noturno e etc. (Abave, 2023).

A partir dessa fala, observa-se que, apesar do reconhecimento da importância da ampliação do tempo escolar, a Abave chama atenção para os limites estruturais em relação ao financiamento público: se não aumentar o financiamento, acarretará no aumento de turmas e desvalorização salarial de professores.

A ampliação da carga horária, nesse discurso também é tensionada a partir de questões de viabilidade para a adequação da jornada escolar às realidades sociais dos alunos do ensino médio noturno, pensando nos estudantes que dependem do turno noturno para conciliar estudo e trabalho. Inclusive, dentre todas as participações de

sujeitos privados na consulta pública, acerca da carga horária, essa foi a única menção de preocupação com os impactos da ampliação da carga horária sobre o ensino noturno. Portanto, na pesquisa identificamos uma lacuna significativa no debate sobre a equidade dessa política para os estudantes trabalhadores que encontram no ensino noturno uma das únicas possibilidades de permanência e conclusão da educação básica.

De acordo com o Censo Escolar, em 2024, 1,4 milhão (17,5%) de alunos estavam matriculados no turno noturno, e 82,5% dos alunos do ensino médio estudavam no turno diurno (Brasil, 2025). Esse dado reforça como a ausência da discussão sobre a oferta do ensino no turno noturno desconsidera a realidade concreta, e inviabiliza um segmento expressivo da juventude brasileira que depende dessa condição para garantir sua permanência escolar. A ausência do debate sobre o impacto das propostas de ampliação da jornada para os estudantes trabalhadores revela a contradição entre o discurso de democratização e flexibilização do Ensino Médio.

A contribuição da Abave também aponta para uma justificativa da ampliação da carga horária ancorada em questões operacionais e de viabilidade técnica da formação técnica e profissional. O sujeito argumenta que a definição da carga horária total do Ensino Médio, especialmente sobre a discussão da divisão entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, deve possibilitar o encaixe de cursos técnicos com exigências de certificação variadas, entre 800 e 1.200 horas.

Nesse sentido, a ampliação da carga horária é defendida pelo sujeito como um recurso necessário para viabilizar a diversidade dos itinerários profissionais e permitir uma organização temporal funcional, como a distribuição da formação geral em dois anos e o itinerário técnico no terceiro. No entanto, como discutido anteriormente, entendemos que essa defesa está situada em uma lógica pragmática e normativa, que entende o tempo escolar como instrumento de ajuste estrutural e não como parte de um projeto pedagógico articulado.

O Todos Pela Educação argumenta que o aumento da carga horária é uma estratégia para viabilizar o projeto pedagógico voltado ao desenvolvimento integral dos estudantes, e englobou os conceitos de: direito à aprendizagem, segurança alimentar e melhores condições de aprendizagem, sobretudo para os alunos em situação de vulnerabilidade. Ainda, entende que a expansão da carga horária é:

[...] fator-chave para evitar que o avanço para um modelo curricular que combina formação geral básica com itinerários formativos não resulte no achatamento da experiência escolar (como foi visto no modelo anterior), mas sim na possibilidade de aprofundamento curricular e expansão das oportunidades educacionais (Todos pela Educação, 2023).

Entre os sujeitos analisados, a posição do Todos Pela Educação se destaca por articular as dimensões do tempo escolar, do currículo e das condições sociais que atravessam a permanência e a aprendizagem dos estudantes. A defesa da ampliação da carga horária é sustentada por uma concepção que compreende a educação integral não apenas como ampliação do tempo, mas como condição para o aprofundamento curricular e a efetivação de direitos, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade.

No entanto, por mais que se diferencie de discursos mais técnicos ou operacionais, essa formulação permanece no campo de concepções gerais, sem apresentar estratégias concretas que indiquem como essa expansão da jornada escolar se efetivaria, tampouco como se daria a articulação entre a formação geral básica e itinerários formativos para que não repita o que foi chamado na fala de “achatamento da experiência escolar”.

Ainda, essa concepção de aprofundamento curricular, ancorada nos itinerários formativos, revela limites importantes, uma vez que esses itinerários se estruturam de forma desarticulada entre si, o que fragiliza a própria noção de integralidade formativa defendida pelo movimento.

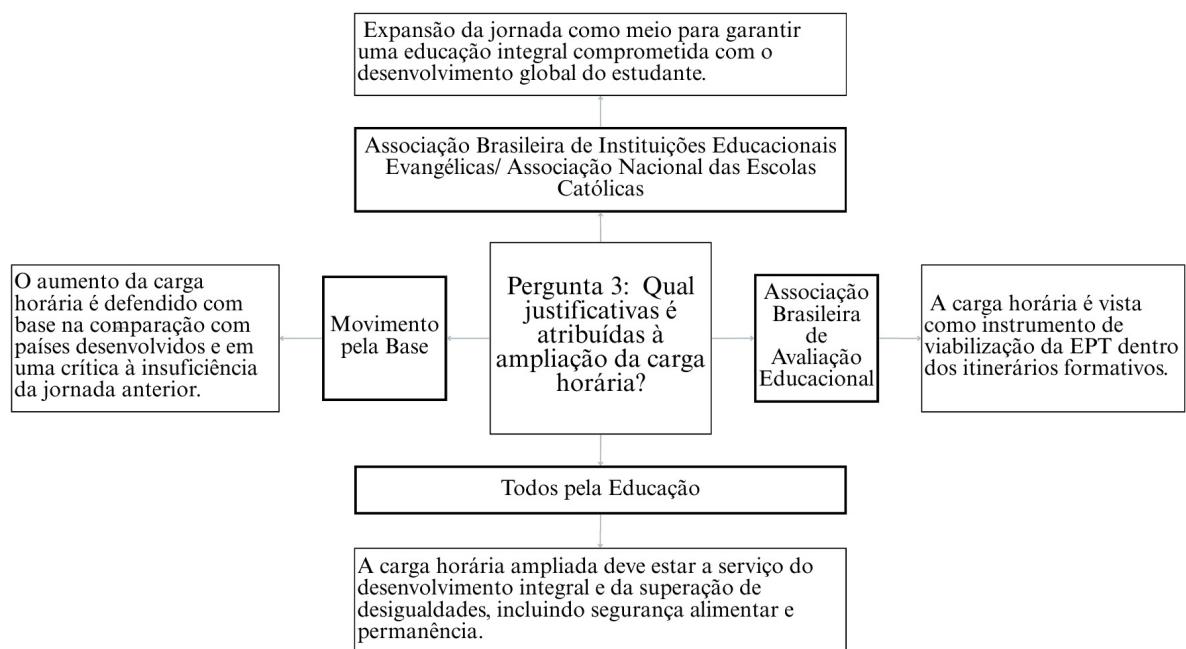
Apesar de defender a ampliação da jornada escolar, o TPE não explicita de que forma essa expansão seria concretizada. Considerando o limite total de 3.000 horas e a possibilidade de inserção de cursos técnicos de menor duração, pode-se supor que a ampliação da carga horária estaria associada à oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), reforçando uma perspectiva instrumental de ampliação, mais vinculada à empregabilidade do que à formação integral.

Por fim, a Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (Abiee) e Associação Nacional das Escolas Católicas (Anec) no relatório enviado ao MEC, indica que são necessárias “Orientações curriculares capazes de associar a expansão da jornada a uma concepção de educação integral comprometida com o desenvolvimento global dos estudantes.” (Abiee; Anec, 2023). A solicitação tensiona a lógica promovida pela lei 13.415/2017: o aumento do tempo escolar como um fim em si mesmo. Defendendo a

necessidade de orientações curriculares para atribuir intencionalidade formativa à expansão da carga horária.

Em síntese à discussão realizada, a Figura 4 apresenta os resultados encontrados a partir da Pergunta 3, “A defesa da carga horária está associada a qual finalidade ou argumento principal?”. A figura a seguir organiza os diferentes sentidos atribuídos à ampliação da carga horária pelos sujeitos privados analisados que trouxeram à discussão essa temática.

FIGURA 4 – Justificativas atribuídas à ampliação da carga horária pelos sujeitos privados na Consulta Pública (2023)



Fonte: Elaborado pela autora a partir Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio (Brasil, 2023).

A partir da análise do material empírico, avaliamos que nas falas e registros dos sujeitos acerca da política de educação integral é evidente que há divergências na compreensão do conceito de educação em tempo integral na perspectiva da educação integral. Para Gadotti (2009, p. 29-30), “A educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”. Ou seja, avaliamos equívocos na compreensão de como a educação integral se articula com a definição de escola de tempo integral.

Pois o conceito de educação integral não está relacionado apenas em aumentar o tempo da jornada diária escolar. Na perspectiva de Arroyo (2012), se apenas o tempo for ampliado, como é sugerido nas propostas dos sujeitos na consulta pública, os estudantes ficam na escola sem mudanças estruturais no seu processo de formação pedagógica, impossibilitando a proposta de desenvolvimento do ser humano de modo integral.

A concepção de educação integral reconhece o sujeito como um ser completo, e portanto, pressupõe práticas que articulem essa integralidade, indo além do aumento ou aprofundamento dos conteúdos curriculares em sala de aula, mas que integram as esferas sociais e afetivas nos tempos e espaços escolares (Moll et al., 2020).

Nesse sentido, é importante destacar que políticas de educação integral não devem assumir um caráter meramente assistencialista, voltado apenas à escola em responder às demandas de vulnerabilidade social. Ao contrário, devem priorizar a ampliação das oportunidades educativas, nas suas múltiplas dimensões (física, intelectual, cultural, emocional e social), como parte de uma concepção formativa comprometida com a equidade e a justiça educacional. Ou seja, trata-se de reconhecer a escola como parte de uma rede de proteção e desenvolvimento social, não atribuindo a ela, isoladamente, a responsabilidade de resolver problemas estruturais que extrapolam o campo educacional apenas com o aumento da jornada escolar.

Com efeito, as defesas para a educação de tempo integral para o Ensino Médio apresentadas “se inserem em um contexto de influência internacional para [...], mais recentemente, formar sujeitos empreendedores, competentes e flexíveis às necessidades do mundo contemporâneo” (Silveira et. al., 2024, p. 19). Isso evidencia novamente o “sequestro” dos conceitos de Educação e Formação Integral, conforme apontado por Fávero e Tonieto (2025).

O sequestro dos conceitos refere-se às concepções e propostas educativas que são interpretadas para justificar políticas educacionais, como de tempo integral, e que acarreta no sequestro dos conceitos, os quais são apropriados de maneira forçada e indevida (Fávero; Tonieto, 2025).

Assim, as proposições apresentadas evidenciam que, embora haja divergências quanto às propostas para carga horária do Ensino Médio e à distribuição entre a Formação Geral Básica e os itinerários formativos, predomina a defesa de uma ampliação do tempo

escolar, especialmente para atender às demandas da formação técnica e profissional, predominando a lógica instrumental e fragmentada, a lógica do encaixe. Essa ampliação, no entanto, é atravessada por disputas sobre concepções distintas de qualidade e de função social da escola, uma suposta educação integral. Tais tensões se articulam a outros aspectos centrais da reforma, como as estratégias para ampliação da jornada escolar para a oferta do itinerário de formação técnica profissional, que será discutido no próximo tópico.

5.2 A centralidade da Educação Profissional na revisão da Lei 13.415/2017: parcerias com o setor privado, o uso da Educação à Distância e o notório saber para atuação docente

As discussões levantadas pelos sujeitos privados na consulta pública, analisadas neste trabalho, mobilizam diferentes sentidos e finalidades atribuídos ao Ensino Médio para a juventude brasileira. Entre os debates relacionados às concepções de formação, também destacam-se as discussões sobre as condições da oferta: Quem deve ser responsável pela oferta do ensino? A Educação a Distância deve ser incorporada? Deve-se reconhecer o notório saber como requisito para a atuação docente?

No tópico anterior, apresentamos os resultados da análise sobre a primeira dessas questões, relativa à carga horária. No próximo tópico, discutiremos as propostas de organização curricular elaboradas pelos sujeitos privados. O presente tópico, por sua vez, se concentra em outras três dimensões fundamentais: a responsabilidade pela oferta (parcerias público-privadas), a Educação a Distância (EAD) e o reconhecimento do notório saber para a docência. Portanto, para cada temática, elaboramos as perguntas: “O sujeito propõe parcerias com empresas, fundações ou instituições privadas? Quais justificativas são apresentadas?” (Pergunta 7), “O que se apresenta sobre o uso de tecnologias digitais ou ensino a distância no Ensino Médio?” (Pergunta 8), “Há menção sobre o reconhecimento do notório saber para a atuação docente? De que forma? Qual é a justificativa?” (Pergunta 9).

O elemento central que conecta essas três dimensões é que todas elas incidem diretamente sobre a educação profissional e tecnológica, ou seja, sobre o itinerário de formação técnica profissional. Essas dimensões são apresentadas como mecanismos de flexibilização e impactam de maneira específica e restrita a oferta da EPT. É nessa

segmentação entre as trajetórias formativas, e na centralidade da Educação Profissional, que se evidencia a lógica estruturante da reforma do ensino médio. E por consequência, evidenciado no processo da Consulta Pública.

Assim, dentre essas dimensões, as propostas para parcerias entre o setor público e instituições privadas para a oferta da Educação Técnica Profissional surgiu como uma das principais estratégias mobilizadas pelos sujeitos privados para fomentar o aumento de matrículas no itinerário de formação técnica profissional. Para orientar a análise do material empírico sobre essa temática, elaboramos a pergunta "O sujeito propõe parcerias com o setor privado? Quais justificativas são apresentadas para permitir a possibilidade das parcerias?".

Os sujeitos que fizeram contribuições sobre essa temática foram: Brasil Startups, Associação Brasileira de Avaliação Educacional, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e Instituto Ayrton Senna. A seguir, serão descritas as proposições apresentadas por cada um desses sujeitos no âmbito da consulta pública, de modo a evidenciar as diferentes estratégias e argumentos mobilizados para a defesa de parcerias entre o setor público e o setor privado na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Brasil Startups propôs como eixo principal a construção de parcerias entre governos e *startups*, com ênfase nas *edutechs* (empresas startups que tem como foco soluções digitais para a educação). De acordo com o sujeito, as *edutechs* podem “oferecer soluções de atividades, recursos humanos e materiais, para que se possam alcançar as metas e implementação do currículo em relação aos itinerários formativos e apoiar, assim, a ampliação do tempo nas escolas” (Brasil Startups, 2023).

O discurso apresentado pelo representante da Brasil Startups defendeu enfaticamente a proposta de *endowment* como solução para suprir as falhas de continuidades das políticas públicas brasileiras, argumentando que tais instrumentos financeiros poderiam garantir a sustentabilidade das instituições de ensino independentemente de mudanças de governo ou da ausência de uma política de Estado, trazendo como referência esse formato de financiamento em universidades internacionais. O termo *endowment* refere-se a fundos patrimoniais de natureza privada, formados pelos rendimentos provenientes de investimentos no mercado financeiro (Funcamp, 2023). Nesse sentido, questiona na audiência pública: “Por que nós não estimulamos o

estabelecimento desses endowments para a manutenção dessas escolas? Por que não se criam esses *endowments*, que foram regulamentados, no ano de 2019, na Lei 13.800, como uma alternativa para suportar, sustentar esses profissionais de mercado na rede pública?” (Brasil, 2023).

Essas perguntas evidenciam os interesses dos investidores no setor educacional. Theresa Adrião e Felipe Araújo (2023) analisaram a indução da oferta educacional privada por fundos de investimentos, e observaram que o processo de financeirização da economia, ancorado nas perspectivas de liberalização e globalização do capitalismo, estão aprofundando o processo de concentração de capital na educação básica. Assim, tornando a oferta privada concentrada na mão de grandes grupos empresariais, colocando em questão a garantia do direito à Educação. De acordo com os autores:

Entendemos que se a abertura do capital das empresas do segmento educacional na Bolsa de Valores expressa a liberalização do setor para a atuação de acionistas internacionais e a subordinação da educação básica em sua etapa obrigatória à lógica da financeirização da economia, a assunção de escolas por fundos privados também potencializam essa subordinação (Adrião; Araújo, 2023).

A participação da Brasil Startups na consulta pública se estendeu também por meio de um documento enviado ao Ministério da Educação, no qual o sujeito apresenta proposições específicas para a revisão da Lei nº 13.415/2017. Entre as sugestões destacadas, enfatiza-se a necessidade de incentivo e de ações de esclarecimento junto às redes públicas de ensino quanto à possibilidade de estabelecimento de parcerias com o Sistema S para a oferta do itinerário de formação técnica e profissional. No entendimento da entidade, o Sistema S, enquanto um todo, representa um “grande potencial de parceria para as redes públicas, podendo contribuir para o incremento da oferta de itinerários ao possibilitar a formação técnica e profissional no âmbito do V Itinerário Formativo” (Brasil Startups, 2023). A parceria com o Sistema S justifica-se porque:

[...] a **estrutura das instalações** do Senac espalhadas pelo vasto território brasileiro possibilita uma **vigorosa aproximação com as redes públicas**, na medida em que permite ampliar a oferta de Educação Profissional pelo país de acordo com as vocações regionais existentes e **cumprindo demandas de preparação profissional para os setores produtivos** (Brasil Startups, grifo nosso, 2023).

Além disso, a Brasil Startups enfatiza o papel do Novo Fundeb (Lei nº 14.276/21) como uma oportunidade para viabilizar essas parcerias, sugerindo que os recursos do fundo sejam direcionados para convênios com o Sistema S. A proposta de “incentivo e

esclarecimento efetivo às redes públicas de ensino” (Brasil Startups, 2023) evidencia uma tentativa de institucionalizar essas parcerias como parte integrante da política educacional para “ampliar as opções de itinerário aos alunos quanto fortalecer a oferta de Educação Profissional nos estados” (Brasil Startups, 2023).

Na mesma perspectiva, a Associação Brasileira de Avaliação Educacional apresentou no 7º Webinário da consulta pública uma proposta que enfatiza a necessidade de reorganizar a oferta da formação técnica e profissional a partir de uma lógica de parcerias institucionais, seja com privados ou públicos. A justificativa é que as instituições de ensino pelo país não possuem, de forma imediata, as condições estruturais e materiais necessários para a oferta da formação técnica profissional, e que para isso, exige um processo gradual de expansão para atender a demanda crescente (Abave, 2023).

Nesse sentido, a proposta apresentada pela Abave traz um modelo em que os estudantes cursariam os dois primeiros anos do Ensino Médio, dedicados à Formação Geral Básica, nas escolas regulares, e, no último ano, seriam deslocados para as instituições parceiras que já possuem tradição e capacidade na oferta da Educação Profissional Técnica, foram citadas: Centro Paula Souza, o Sistema S e as Instituições Federais. Com isso, a proposta da Abave aposta nas parcerias público-privadas como caminho para viabilizar a expansão da oferta da formação técnica profissional.

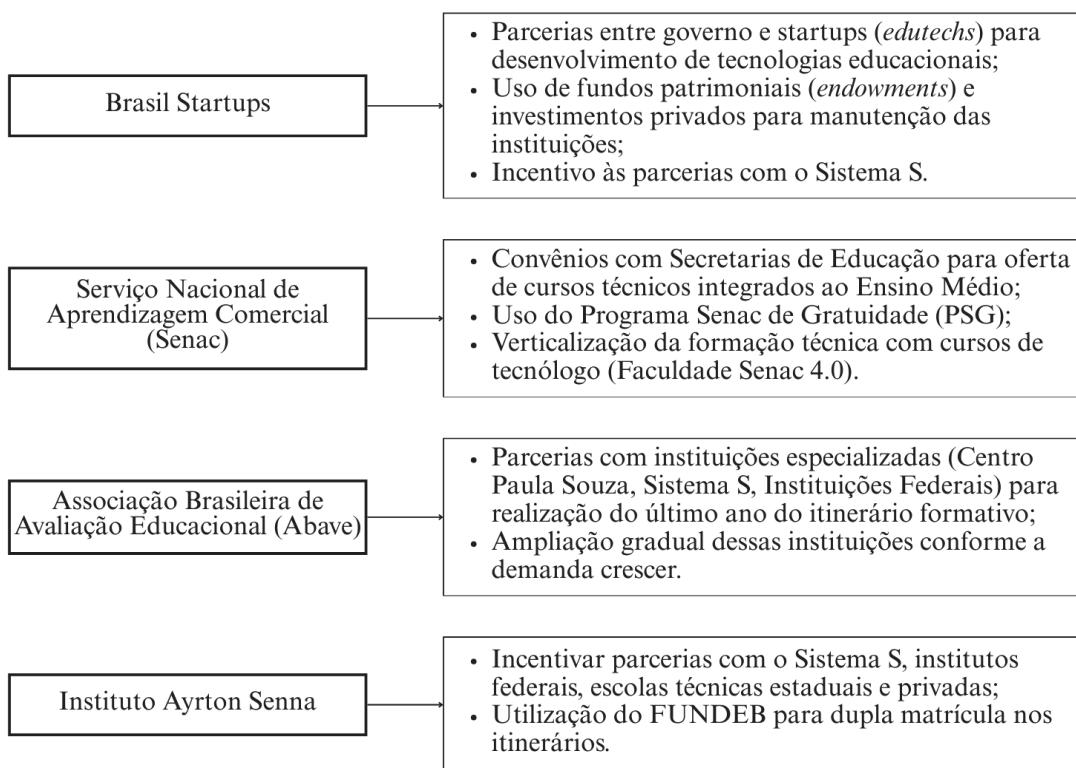
O Instituto Ayrton Senna também apresentou, ainda que de maneira mais enxuta, propostas nessa perspectiva, argumentando que deve ser uma prioridade à expansão dos itinerários de formação técnica profissional. O sujeito propôs como estratégia prioritária o incentivo a parcerias com o Sistema S, institutos federais, escolas técnicas estaduais e privadas, visando ampliar a oferta de cursos técnicos em diferentes regiões do país (Ayrton Senna, 2023). Essa ampliação, segundo o Instituto, seria viabilizada por meio da utilização dos recursos do FUNDEB, destacando a proposta de adoção da dupla matrícula como mecanismo para facilitar a articulação entre redes públicas e as instituições parceiras (Ayrton Senna, 2023).

Constatamos que as propostas voltadas à viabilização de parcerias entre as redes públicas e instituições privadas foram justificadas com o objetivo de atender à expansão nacional do itinerário formativo de formação técnica profissional, conforme apresentado pelo SENAC em seu documento de posicionamento:

Propõem-se, também, ações específicas para mitigar os efeitos destas questões, de forma a não ampliar as desigualdades já vistas em grandes centros urbanos, mas mais marcadamente no interior do Brasil. Incentivo e esclarecimento quanto às parcerias com o Sistema "S" para a oferta do V Itinerário O Sistema "S", como um todo, representa grande potencial de parceria para as redes públicas, podendo contribuir para o incremento da oferta de itinerários ao possibilitar a formação técnica e profissional no âmbito do V Itinerário Formativo (MEC, 2023, n. p.)

A seguir está apresentado na Figura 5 a síntese do mapeamento das proposições sobre a temática, parcerias público privadas para a oferta do ensino no Ensino Médio, pelos sujeitos: BrasilStartups, Senac, Abave e Instituto Ayrton Senna.

FIGURA 5 - Proposições sobre parcerias públicos privadas para a oferta do ensino no Ensino Médio apresentada pelos sujeitos privados na Consulta Pública (2023)



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório Final Consulta Pública do Ensino Médio (Brasil, 2023).

A partir dessas argumentações, é possível mapear três grandes eixos de justificativa que estruturam as propostas de aproximação entre as instituições públicos e privados: (1) o diagnóstico de que as escolas públicas não possuem infraestrutura adequada para a oferta do itinerário de formação técnica profissional; (2) a ampliação de

soluções educacionais inovadoras; (3) a necessidade de incorporar a “expertise” do setor privado para alinhar a formação às demandas do mercado.

Os três grandes eixos de justifica e o argumento de expansão estão intrinsecamente relacionados na lógica de privatização da educação pública. Entendemos que quando um sujeito privado realiza o diagnóstico de que as instituições públicas de ensino não possuem estrutura para atender o aumento de matrículas da educação profissional, e logo em seguida, apresenta como solução a parceria com o privado mercantil, retrata a perspectiva salvacionista do mercado dialogada pelas autoras Paula de V. Lima, Vera M. V. Peroni e Daniela de O. Pires (2024):

O privado mercantil é o único capaz de garantir a qualidade da educação pública, não é uma visão isolada de um instituto, ela está inserida em uma lógica que naturaliza esta participação, pois parte do pressuposto neoliberal que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado (Lima; Peroni; Pires, 2024, pp. 6 e 7).

No estudo, as autoras analisam a transição das formas analógicas de privatização para a atual transformação digital, argumentando que, apesar das novas tecnologias, a essência das propostas privadas permanece alinhada aos interesses do capital, colocando a educação à mercê dos interesses do capital e indicando como superação dos problemas da escola pública a inserção de novas tecnologias provenientes dos mercados digitais (Lima; Peroni; Pires, 2024).

Nessa perspectiva, “incorpora-se a essa perspectiva uma visão tecnosolucionista” (Lima; Peroni; Pires, 2024, p. 2). Ou seja, as propostas tecnosolucionistas na educação apontam que para além da solução vir do privado, também devem ser de base tecnológica vinculada ao paradigma da inovação (Lima; Peroni; Pires, 2024).

Passamos agora para a análise do próximo eixo temático: a Educação a distância e educação presencial mediada por tecnologias. Nesse eixo, elaboramos a pergunta “O que se apresenta sobre o uso de tecnologias digitais ou ensino a distância no Ensino Médio?” (Pergunta 8)

Descobrimos, a partir da análise do material empírico, que apenas 3 dos 10 sujeitos apresentaram contribuições sobre essa temática, os quais foram: Unicef, Todos pela Educação e Movimento pela Base. A Unicef lembrou o período pandêmico nos anos de 2020 e 2021 com o uso das tecnologias na educação e argumentou “o quanto não é

trivial estudar por meio da internet. Os jovens, eles pedem apoio dos seus professores em relação a isso” (MEC, 2023).

Os outros dois sujeitos que apresentaram proposições sobre essa temática, Movimento pela Base e Todos pela Educação, concordam em dois pontos principais. O primeiro ponto, indicaram que a Educação à Distância não garante qualidade em escala no Brasil e pode ser um instrumento de ampliação das desigualdades. E o segundo ponto de concordância na proposta, contraditoriamente, foi a proposta: 20% em EAD apenas para os itinerários (Todos pela Educação, 2023) e “entendemos que a EaD deveria ser uma opção emergencial, ancorada em protocolos comprehensíveis e exequíveis, e que as redes contem com insumos - equipamentos, conectividade, formação - adequados para realizá-la” (Movimento pela Base, 2023) e o Movimento pela Base lembrou que “A EPT já tem regulamento estabelecido desde 2012 sobre EAD (prevendo tutoria, instalações físicas, etc). A Resolução CNE/CEB 6/2012 já previa a EaD para a EPTNM, e a resolução CNE\CEB 1/2021 reiterou essa possibilidade mantendo todas as diretrizes de qualidade anteriormente previstas” (Movimento pela Base, 2023).

Essas proposições evidenciam que, embora Movimento pela Base e Todos pela Educação compreendam que Educação a Distância no Ensino Médio compromete a qualidade do ensino e pode aprofundar as desigualdades, reconhecem que, mesmo assim, a EaD pode ser destinada para os itinerários formativos.

Em 2023, o Censo da Educação Superior indicou que o número de estudantes ingressos em cursos de graduação a distância tem aumentado substancialmente nos últimos anos, tendo ultrapassado a 3,3 milhões de novos estudantes em 2023 (na modalidade presencial foram 1,6 milhões). Dos 3.314.402 estudantes ingressos na EaD, 3.226.891 estudantes se matricularam na rede privada (Brasil, 2024). Ou seja, o mercado privado na Educação a Distância no ensino superior representa 97,36% de domínio nas matrículas. A educação básica surge, nesse contexto, como o próximo alvo de expansão desse mercado, sinalizando a tendência de aprofundar aquilo que já domina a EaD no ensino superior, comprometendo o direito à Educação Básica.

Portanto, a educação a distância no Brasil tem se consolidado como um espaço privilegiado de atuação do setor privado. Como observa Giolo (2018), trata-se de uma modalidade que reduz custos de infraestrutura e pessoal, ao mesmo tempo em que permite

alcançar grandes contingentes de estudantes, sobretudo das camadas populares. Esse modelo, no entanto, não se resume a uma inovação tecnológica, mas se configura como uma estratégia de mercado. Esse cenário ajuda a entender por que há forte interesse em expandir essa modalidade também para a educação básica, o que tende a aprofundar a mercantilização do ensino e a subordinação da escola às exigências de um mercado de trabalho marcado pela instabilidade e pela precarização.

Já outra dimensão das proposições que demonstra a centralidade da Educação Técnica Profissional nas discussões, é o eixo temático do reconhecimento do notório saber para a docência. Para esse eixo, formulamos a pergunta: “Há menção sobre o reconhecimento do notório saber para a atuação docente? De que forma? Qual é a justificativa?” (Pergunta 9).

O Movimento pela Base e os sujeitos Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas e Associação Nacional das Escolas Católicas defenderam a manutenção do reconhecimento do notório saber de forma restrita à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, alegando a especificidade dos componentes curriculares e a diversidade de perfis formativos dos profissionais da área técnica. O Movimento pela Base afirmou que “o processo de reconhecimento do notório saber vale para casos excepcionais, e deve ser mantido e regulado somente para formação técnica e profissional” (Movimento pela Base, 2023), indicando uma preocupação em limitar o uso desse dispositivo ao itinerário.

De forma semelhante, Abiee e Anec destacaram que “permitir que esses profissionais possam atuar com os professores da educação técnica e profissional, com um processo de reconhecimento do notório saber é uma possibilidade trazida pela reforma do ensino médio” (MEC, 2023), desde que sejam estabelecidos parâmetros mais detalhados para garantir que o critério de alocação profissional seja destinado apenas à formação técnica profissional. Embora ressaltem a necessidade de regulamentação, os sujeitos assumem que a prática profissional, validada pelo mercado, pode substituir as exigências de formação pedagógica.

A professora Regina de S. Machado (2021) realizou uma análise crítica da Lei 13.415/2017 sob o aspecto da introdução do conceito do notório saber para a admissão de profissionais não licenciados, tecnólogos e bacharéis, especialmente, para o itinerário de

formação técnica e profissional. A autora analisa que antes da reforma do ensino médio, o notório saber era um conceito aplicado exclusivamente ao magistério superior, como uma medida de excepcionalidade para reconhecer profissionais sem formação de pós-graduação para o ensino, concedido por universidades com doutorado em área afim e com critérios rigorosos de comprovação de contribuições significativas na área (Machado, 2021).

No entanto, a Lei 13.415/2017 se apropriou do conceito e atribui um sentido muito diferente, o notório saber passou a significar a “permissão dada às instituições e sistemas de ensino de realizar contratações circunstanciais, por valores menores e sem a necessidade, no caso dos oficiais, de realizar concursos públicos, de indivíduos não licenciados para trabalhar como professores” (Machado, 2021, p. 59).

Nesse sentido, a adoção desse dispositivo configura-se como uma estratégia que permite às instituições e aos sistemas de ensino adequar-se à oferta do itinerário de formação técnica profissional a um custo reduzido e que revela um ponto central do estudo de Regina de S. Machado (2021), o notório saber “acaba sendo de revelação da ausência de políticas de formação de professores para o conjunto da educação básica, no contexto na qual se encontra a formação técnica e profissional e que resultou no déficit docente atual para essa modalidade educacional” (Machado, 2021, p. 60).

Portanto, dialogamos com a perspectiva que o reconhecimento do notório está situado num campo pragmático da docência, no qual é privilegiado o domínio do conteúdo específico em detrimento dos saberes docentes acerca dos processos didáticos pedagógicos e a função social da escola. Portanto, desqualifica os cursos de licenciatura, sobretudo, desvaloriza a formação pedagógica desenvolvida pelas ciências da educação, implicando na desvalorização da carreira docente e na própria construção da identidade do professor no Brasil.

A valorização do notório saber reforça uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica voltada para as demandas imediatas do mercado, e para os estudantes, a formação é projetada para um “[...] cidadão produtivo munido de competências em escala global, as quais proporcionem capacidades de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (Simionato; Hobold, 2021, p. 74). Essa concepção fica evidenciada

na fala do representante do SENAC ao discutir sobre as características que deve ter um professor e gestor:

E claro, quando a gente fala de formação tecnológica, é a prática. Sem a infraestrutura da prática, sem o bom professor, sem o bom instrutor, o experiente de vida, o experiente de mercado, nós não vamos chegar a esse itinerário, nesse guia que nós colocamos para os nossos jovens. E nós temos que ter em conta que, permitam-me o ato falho de engenheiro, nós estamos num sistema que tem várias variáveis que nós não podemos controlar, que fogem do controle, mas nós temos que adaptá-las. Aí vamos a uma das grandes variáveis que é o nosso professor, o nosso instrutor. Nós temos que ter um **novo modelo mental de formação para esse professor**, seja no itinerário padrão ou seja no itinerário tecnológico. **E os gestores desses ambientes? Não é mais o professor - e não deve ser mais o professor - guindado à direção.** Eu sei que, por isso, os sindicatos vão me cortar a cabeça, né? **Mas são gestores de um novo modelo que poderão ser docentes** sim, mas é um outro mindset, é um outro conceito que tem que ser trabalhado (MEC, 2023, n. p, grifo nosso).

Essa perspectiva apresentada pelo representante do SENAC traz como características para o professor no Novo Ensino Médio: bom instrutor, o experiente de vida e experiente de mercado. Essas proposições revelam uma concepção de formação alinhada à lógica da produtividade e da eficiência do mercado, um “novo modelo mental” de docência para instrução, ou ainda, para a operação técnica das demandas produtivas para a formação da juventude. Ao propor que gestores e docentes sejam selecionados por critérios de “mindset” e “experiência de vida”, a instituição reforça o esvaziamento das dimensões pedagógicas, culturais e sociais que compõem o fazer docente.

Nesse sentido, Francisco Souza e Iaponira Rodrigues (2017) realizaram uma análise histórica das medidas tomadas pelo Estado brasileiro para a formação de docentes na Educação Profissional e discutiram os desdobramentos para o contexto atual. A análise aponta que na trajetória histórica do século XX e XXI, a formação de professores para a Educação Profissional no Brasil foi, na maior parte do tempo, marcada por iniciativas pontuais, descontínuas e de caráter emergencial, rápido e alinhado às exigências do mercado (Souza; Rodrigues, 2017).

A ausência de políticas nacionais consistentes de formação, e como argumentado por Costa (2016), “[...] nesse ir e vir das regulamentações para a docência, a profissão professor para EPT se torna invisível, porque não se evidencia construção identitária para esta modalidade de ensino, porém, se manifesta os paradoxos e os desencontros no devir dessa modalidade de ensino” (Costa, 2016, p. 126). A perspectiva do SENAC, ao apresentar o argumento que o professor e gestor deve ser o “experiente de mercado”, demonstra esse processo histórico de invisibilização da formação docente para

a ETP. Nesse cenário, a ausência de políticas é uma estratégia funcional à lógica da desqualificação do trabalho docente.

As análises realizadas neste tópico evidenciam que, ao defenderem parcerias público-privadas, a ampliação do uso da Educação a Distância e o reconhecimento do notório saber para a docência, os sujeitos privados mobilizam estratégias que reforçam a centralidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no processo de avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio no ano de 2023. Tais proposições, ancoradas na lógica de flexibilização e alinhamento da formação às demandas produtivas, não apenas delimitam a EPT como espaço privilegiado para a atuação do setor privado, mas também contribuem para a reconfiguração do papel do Estado na oferta dessa modalidade. Essa mesma lógica de flexibilização atravessa outras dimensões estruturantes da reforma, como será discutido no próximo tópico, no qual analisaremos os sentidos atribuídos à flexibilização curricular e suas estratégias.

5.3 Sentidos atribuídos à flexibilização curricular e suas estratégias: reconhecimento de experiências extraescolares, cursos de qualificação e certificação intermediária

No processo de análise do material empírico, a flexibilização curricular emergiu como um aspecto fundamental. Pois ao buscar identificar as proposições e concepções curriculares de formação para a Educação Profissional e Tecnológica, identificamos três estratégias principais que fundamentam as propostas de flexibilização: o reconhecimento de experiências extraescolares, a oferta de cursos de qualificação e a incorporação da certificação intermediária na estrutura curricular do Ensino Médio.

Para iniciar a análise desse eixo temático, elaboramos a pergunta “Quais concepções de currículo aparecem associadas à formação técnica e profissional? Quais justificativas são apresentadas pelo sujeito para defender a flexibilização curricular no Ensino Médio?”

Elaboramos o Quadro 8 a seguir com a síntese da análise e a transcrição do trecho original do material empírico.

QUADRO 9 – Concepções e justificativas para a flexibilização curricular no Ensino Médio na perspectiva dos sujeitos privados

Sujeito	Análise	Trecho original
Todos Pela Educação	Defende parte comum e parte flexível do currículo, valorizando interdisciplinaridade e aprofundamento. Justifica flexibilização para reduzir evasão, ampliar atratividade e alinhar a padrões internacionais, promovendo ligação entre EPT, ensino superior e mercado de trabalho.	“A ideia de você ter uma parte comum, com uma BNCC organizada por áreas do conhecimento [...] permite que você trabalhe com mais interdisciplinaridade [...] e uma parte flexível que aprofunde em áreas do conhecimento é muito importante.” (Brasil, 2023a).
Brasil Startups	Flexibilização como meio para aproximar escola e mercado. Propõe currículos que refletem ambientes corporativos, com formação docente voltada a metodologias do setor produtivo inovador. Com a flexibilização, alinhar a formação na educação pública com as demandas do mercado.	A gente identifica uma carência de mão de obra técnica. [...] nossa preocupação, como uma instituição representativa de empresas, de startups, é atender as demandas dessas empresas, acelerando a formação ou fomentando isso com políticas públicas. A gente reformou salas e tem salas de formação profissional, por exemplo, com um modelo ligado ao mercado. A gente não tem salas sérias, com mesas e cadeiras sérias, a gente tem um modelo de mesas trapezoidais que simulam um squad. É como se fosse um ambiente de desenvolvimento de software de negócio, que é comum dentro das empresas. Então, a nossa ideia, a nossa proposta é aproximar isso e fazer com que o ensino público também possa estar no mesmo momento das demandas de mercado” (MEC, 2023).
Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave)	Defende a flexibilização na perspectiva de variações curriculares. Propõe modelo curricular aberto, inspirado no sistema americano, com optativas e possibilidade de combinações. Responsabiliza os estados em encontrar soluções para a diversificação curricular.	“Veja, se eu quero flexibilização, não precisava nem ter itinerários formativos, eu bastaria ter um conjunto de opções e de optativas, tipo o que é a escola americana, que cada um faz o seu. O problema é que não vai ter muitos itinerários em escolas pequenas. Então, talvez, formar os itinerários. Nós temos quatro áreas, são as quatro da BNCC. [...] Porque não vai dar para fazer tudo em todas as escolas. Nós vamos ter que aprender e os estados podem ter boas saídas.” (MEC, 2023, n. p.).
BrasilTec	Defende flexibilização com base em experiências internacionais que combinam formação geral e profissional, resultando em melhor desempenho acadêmico e menor evasão. Relaciona currículo flexível ao desenvolvimento econômico e à	“Países que veem a Educação como grande impulsionadora do desenvolvimento [...] têm obtido bons resultados [...] investindo em modelos que oferecem maior flexibilidade curricular e incluem a educação profissional e tecnológica

	formação integral atual.	no Ensino Médio.” (MEC, 2023, n. p.)
Unicef Brasil	Flexibilização para aumentar a autonomia de escolhas, fortalecer o protagonismo e valorizar o projeto de vida.	“O Novo Ensino Médio deve romper com os determinantes históricos e ampliar o repertório dos estudantes, a sua autonomia para fazer escolhas informadas e combater as desigualdades: os Itinerários aumentam as possibilidades de escolha, fortalecem o protagonismo das juventudes e a valorização do projeto de vida.” (MEC, 2023, n. p.)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório Final Consulta Pública do Ensino Médio MEC (Brasil, 2023).

A análise das proposições apresentadas pelos diferentes sujeitos privados na consulta pública revela um consenso sobre a indicação de necessidade de flexibilização curricular no Ensino Médio. Os sujeitos indicam que currículos flexíveis aproximam a Educação Básica das necessidades de mão de obra do mercado, aumentando a atratividade da escola e podendo reduzir a evasão.

No entanto, em diálogo com Ferretti (2018), os princípios de flexibilização curricular promovidos pela Lei nº 13.415/2017 (e reforçados nas propostas identificadas), embora justificada pela baixa qualidade do Ensino Médio e pela necessidade de torná-lo mais atraente, é criticamente analisada como reducionista. O autor argumenta que as causas da evasão e da reprovação são mais complexas, envolvendo infraestrutura inadequada das escolas, problemas na carreira e na remuneração dos professores, e a necessidade de muitos jovens trabalharem para sustentar suas famílias, aspectos que as propostas dos sujeitos privados ignoram ao concentrar-se apenas na organização curricular (Ferretti, 2018).

Identificamos como ponto de proximidade entre as argumentações a necessidade da variação curricular para atender os anseios da juventude no Brasil, para valorizar a autonomia de escolha, em valorizar o projeto de vida e que os jovens tenham protagonismo. No entanto, reconhecemos que a concepção de "juventudes" é abstrata nas propostas, ignorando a diversidade e desigualdade do país, e as propostas de suposta flexibilização são precárias em relação à complexidade das necessidades das diferentes juventudes (Ferretti, 2018).

No sentido de aprofundar a compreensão sobre os sentidos atribuídos à flexibilização curricular, elaboramos outra pergunta para a análise do material “Há propostas para o reconhecimento de experiências fora da escola como parte da carga horária do Ensino Médio?”.

Movimento pela Base incentivou incorporar às DCNEPT o que já constava nas DCNEM/2012 sobre aproveitamento de estudos e experiências, viabilizando arranjos curriculares que acolham o itinerário de formação técnica profissional, mesmo com carga horária maior para a Formação Geral Básica (Movimento pela Base, 2023, n. p.). Também sugere, portanto, a proposta para o uso dos mecanismos de reconhecimento de aprendizagens desenvolvidas fora da escola para o “aproveitamento da jornada”, indicando a utilização de EAD como um exemplo.

O SENAC propõe com similaridade ao indagar “agora, e os acessórios que são necessários? Nós precisamos valorizar aquele conhecimento que o jovem traz e que adquire no dia a dia, adquire na rua, adquire na família, adquire em outros ambientes e traz para essa nova escola. Como é que nós vamos acolhê-lo?” (SENAC, 2023, n. p.). Esse argumento demonstra um indicativo de reconhecimento das experiências extraescolares como parte da composição curricular.

Em consonância, Brasil Startups sugeriu aproximação do mercado às escolas como metodologia para reter alunos e facilitar a transição para o trabalho, ao dizer na audiência pública:

Eu acredito, a minha opinião, na aproximação do mercado a essas escolas através de uma metodologia ligada ao projeto possa servir como uma alternativa para a retenção e transição desse aluno para o mercado de trabalho. Sabendo que existe esse gap de mão de obra, por que não atualizar a matriz curricular? Por que não conectar as empresas locais com esse ambiente escolar, **fazendo com que esses jovens estejam, já desde o ensino médio, conectando-se com essa demanda de mercado?** A gente tem feito isso lá no Retina, e tem sido muito bacana ver o resultado dessas ações que a gente está implementando (Brasil Startups, 2023, n. p., grifo nosso)

Dessa forma, Brasil Startups sugeriu a aproximação do mercado às escolas como metodologia para combater a evasão e facilitar a transição para o trabalho ao indicar que o currículo poderia ser atualizado para conectar os estudantes desde o Ensino Médio às demandas de mercado.

Para dar continuidade ao aprofundamento da temática da flexibilização curricular, elaboramos outra pergunta: “Trata sobre os Curso de Formação Inicial e Continuada

(FIC) e certificação intermediária?”. A partir dessa questão, foi possível identificar que todos os sujeitos se posicionaram contrários aos cursos FIC. Todos pela Educação defendeu “não é FIC via aquelas certificações intermediárias, mas a ideia de você conseguir prever, na carga horária total do ensino médio, os cursos técnicos de nível médio, com a certificação técnica de nível médio.” (Todos pela Educação, 2023, n. p.). No entanto, apesar de serem contrários, defendem que os cursos técnicos “se encaixem” numa carga horária de 600h no itinerário de formação técnica profissional, revelando uma contradição nas condições de oferta, que por sua vez, acabam por fortalecer a oferta dos cursos via FIC.

Na mesma direção, a Abave alertou sobre os cursos de curta duração:

[...] Também a coisa do CNE de poder juntar vários cursos de pequena duração para tornar um, acho muito complicado, acho que a gente não sabe os resultados dessas coisas. Enquanto os cursos profissionais de longa duração, esses que eu estou falando de 800 a 1.200 têm resultados, os de curta duração, os resultados são muito menos claros. A gente não tem muito resultado, então acho que a gente devia tomar com cuidado e ter, então, as trajetórias profissionais e as propedêuticas.

No entanto, no sentido contrário, SENAC fez referência à atuação da entidade no ensino superior trazendo como referência para o Ensino Médio dizendo que:

Então, nós usamos marqueteiramente, reconheço, dizer para o nosso estudante do curso de tecnólogo o seguinte: Olha, você se forma aqui em dois anos e em mais um ano você sai com pós-graduação em tal assunto'. E é isso que o mercado está esperando. [...] **Muitos dos que estão hoje atuando no mercado ou já passaram ou só têm a formação de ensino médio, não querem um diploma, não querem um título, eles querem uma certificação, às vezes é uma micro certificação que eles querem.** Então, nós estamos aí, fazemos isso tudo com parceria com o setor empresarial (Senac, 2023, n. p.)

Essa fala explicita uma concepção de formação ancorada na lógica de uma formação aligeirada e voltada para necessidades imediatas do mercado, em que a certificação (inclusive na forma de micro certificações) assume centralidade sobre processos formativos. Ao trazer para o Ensino Médio a referência de sua atuação no ensino superior, o SENAC reforça uma perspectiva pragmática e instrumental da Educação Profissional, orientada pela empregabilidade e pela adequação às demandas empresariais.

Acácia Zeneida Kuenzer (2020) defende que a flexibilização da proposta curricular do ensino médio constitui a expressão pedagógica da flexibilização do regime de acumulação. Esse entendimento dialoga diretamente com as proposições apresentadas

pelos sujeitos privados na Consulta Pública, cuja defesa da flexibilização curricular no ensino médio reforça uma perspectiva de distribuição desigual do conhecimento. O regime de acumulação flexível tem suas características:

na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Essa flexibilização vem acompanhada pela combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho, acentuando o desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas (Kuenzer, 2020, p. 60).

O regime de acumulação flexível exige a formação de novas formas de subjetividade, formação para a flexibilidade e adaptabilidade. Na perspectiva gramsciana, isso se traduz em uma nova pedagogia, que acompanha as mudanças estruturais e busca disciplinar a força de trabalho (Kuenzer, 2020). Na educação, esse cenário se configura “por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resulta em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão nem permanência” (Kuenzer, 2020, p. 61).

Em diálogo com as propostas dos sujeitos privados para a formação dos estudantes no Ensino Médio, de acordo com a autora Acácia Z. Kuenzer (2020), para que a formação flexível seja possível, a formação especializada fomentada por cursos de educação profissional e tecnológica deve ser substituída por uma formação mais geral. As propostas dos sujeitos privados acompanha a seguinte lógica do regime de acumulação flexível: a integração entre teoria e prática se dará ao longo das trajetórias de trabalho, pois se “o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação no trabalho, não há razão para investir em formação básica ou profissional especializada” (Kuenzer, 2020, p. 61).

Nesse sentido, nas proposições identificadas, flexibilizar assume a finalidade de reconhecer experiências que acontecem em espaços não escolares, e especialmente, a flexibilização como meio para aproximar escola e mercado. Essas proposições retratam a secundarização da formação escolar, tanto do caráter da formação geral, como especializada para a formação profissional.

Analisamos que as proposições apresentadas têm como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, no sentido de formar trabalhadores aptos a exercer e aceitar as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado (Kuenzer, 2020). Nesse

sentido, a flexibilização busca atender a formação para trabalhos temporários, simplificados e fragmentados, no qual a experiência formativa no Ensino Médio se reduz a finalidade de ser um meio de reconhecimento de experiências extraescolares para fornecer certificação.

A flexibilização dos percursos consolida formas desiguais e diferenciadas de acesso ao conhecimento, e sobretudo, resulta na fragmentação na relação com o conhecimento especialmente para o itinerário de formação técnica profissional. Pois, conforme as justificativas apresentadas pelos sujeitos privados para tornar o currículo flexível, identificamos, em diversos casos, a intencionalidade de alinhar a formação da juventude às demandas do mercado flexível.

5.4 Síntese das proposições dos sujeitos privados na Consulta Pública e suas possíveis implicações de influências na Lei nº 14.945/2024

A partir das análises realizadas, este tópico apresenta uma síntese das proposições dos sujeitos privados no processo de Consulta Pública para a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio no ano de 2023. A síntese articula as proposições identificadas com as implicações das alterações na LDB a partir da Lei nº 14.945/2024.

Para subsidiar essa discussão, os Quadros 9, 10, 11 e 12 apresentam o comparativo entre a redação da LDB após a Lei nº 13.415/2017 e as modificações introduzidas pela Lei nº 14.945/2024.

QUADRO 10 – Comparativo legislativo da LDB: Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024 no eixo temático “Carga horária”

Eixo temático	Redação dada ou incluída pela Lei nº 13.415/2017	Redação dada ou incluída pela Lei nº 14.945/2024
---------------	--	--

Carga horária geral	<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 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>§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.</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 800 (oitocentas) horas para o ensino fundamental e de 1.000 (mil) horas para o ensino médio, distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)</p> <p>§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deste artigo será ampliada de forma progressiva para 1.400 (mil e quatrocentas) horas, considerados os prazos e as metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação. (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)</p>
Divisão de carga horária entre formação geral básica e itinerários formativos	<p>Art. 36 § 5º 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Revogado Lei nº 14.945, de 2024)</p>	<p>Art. 35-C A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)</p> <p>Parágrafo único. No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)</p> <p>Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases: (Redação dada pela</p>

		Lei nº 14.945, de 2024)
--	--	-------------------------

Fonte: Brasil (2017); Brasil (2024).

A análise comparativa entre a Lei nº 13.415/2017 e a Lei nº 14.945/2024 evidencia alterações significativas na organização da carga horária do Ensino Médio. Na Lei nº 13.415/2017, a carga horária mínima anual foi estabelecida em 800 horas, com previsão de ampliação progressiva, garantindo que os sistemas de ensino oferecessem, no prazo de cinco anos, pelo menos 1.000 horas anuais. A divisão da carga horária previa que a Base Nacional Comum Curricular não ultrapassasse 1.800 horas, reservando o restante para os itinerários formativos, cuja distribuição e composição poderiam variar conforme as definições dos sistemas de ensino.

A Lei nº 14.945/2024 aumenta a carga mínima anual do Ensino Médio para 1.000 horas, mantendo a distribuição em pelo menos 200 dias letivos, e a ampliação progressiva até 1.400 horas permanece prevista, considerando os prazos e metas do Plano Nacional de Educação. No que se refere à Formação Geral Básica (FGB), a lei estabelece uma carga mínima de 2.400 horas para o ensino médio propedêutico e de 2.100 horas para os itinerários técnico profissional. A Lei nº 14.945/2024 revoga a limitação máxima de 1.800 horas para a Base Nacional Comum Curricular, passando os itinerários formativos a ter carga mínima de 600 horas, podendo contemplar aprofundamentos em áreas do conhecimento ou formação técnica e profissional, de acordo com as especificidades locais e a organização dos sistemas de ensino.

A análise dos posicionamentos evidencia que, no âmbito da consulta pública, não houve proposições que sinalizassem uma mudança na concepção formativa da Educação Profissional e Tecnológica. Ao contrário, os sujeitos privados mantiveram-se alinhados à lógica instituída pela Lei nº 13.415/2017, compreendendo a EPT como uma das trajetórias possíveis dentro dos itinerários formativos. Desse modo, a ausência de referências à experiência dos Institutos Federais e aos princípios da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio revela a predominância de uma visão que reforça a manutenção da concepção formativa anterior, sem avanços em termos de qualidade ou de integração curricular.

Nas discussões suscitadas pelos sujeitos privados na consulta pública sobre a questão da carga horária para a educação profissional e tecnológica, identificamos que a lógica do

encaixe foi a centralidade das argumentações, no sentido de que a formação técnica profissional esteve subordinada à lógica dos itinerários formativos, com ênfase para encontrar encaixes na carga horária total. Ainda, identificamos que as menções ao ensino médio integrado foram resgatadas para um uso instrumental, no sentido de justificar a flexibilização, e não como uma concepção de integração em seu sentido pedagógico, formativo e emancipador, conforme defendem os autores e Frigotto e Ciavatta (2012).

Sobretudo, se a prioridade foi encontrar viabilização normativa para a carga horária, a análise dos posicionamentos apresentados na consulta pública indicaram a permanência da lógica dos itinerários formativos instituída em 2017. Os sujeitos privados se mantiveram alinhados à concepção de que a Educação Profissional e Tecnológica reduzida à lógica de itinerário formativo, sem que houvesse proposições que indicassem mudança substantiva nesse entendimento. A ausência de referências à experiência dos Institutos Federais e à concepção de Ensino Médio integrado revela a predominância de uma visão que reproduz a lógica formativa anterior, sem avanços no sentido de buscar qualidade pela integração curricular.

As discussões sobre ampliação da carga horária foram ausentes a partir da realidade concreta da oferta do Ensino Médio noturno. Entre as manifestações dos sujeitos privados, apenas uma trouxe esse questionamento sobre as realidades dos estudantes trabalhadores. Essa baixa incidência de menções revela uma lacuna significativa no debate da política, sobretudo no que se refere à equidade e ao direito de permanência dos estudantes trabalhadores, para os quais o turno noturno representa, muitas vezes, a única possibilidade de concluir a educação básica.

Outra questão recorrente nos discursos analisados diz respeito à concepção de educação integral. Observa-se que a ampliação da jornada escolar foi frequentemente tomada como sinônimo de educação integral. Uma política de educação integral, no entanto, não pode se limitar ao prolongamento do tempo escolar nem assumir um viés assistencialista que transfere à escola a responsabilidade exclusiva de responder às condições de vulnerabilidade social. Pelo contrário, deve visar ao desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões (intelectual, cultural, física, social e emocional) articulando-se a outras políticas públicas e comprometendo-se com a equidade na educação.

QUADRO 11 – Comparativo legislativo da LDB: Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024 no eixo temático “Parcerias com o setor privado”

Eixo temático	Redação dada ou incluída pela Lei nº 13.415/2017	Redação dada ou incluída pela Lei nº 14.945/2024
Parcerias com o setor privado	Art. 36. § 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições , deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)	Art. 36. § 6º A oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas, observados os limites estabelecidos na legislação, e considerará: (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

Fonte: Brasil (2017); Brasil (2024).

Na Lei nº 13.415/2017, a oferta de formação técnica e profissional podia ocorrer na própria instituição ou em parceria com outras instituições, devendo ser aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

A Lei nº 14.945/2024 altera a redação dizendo que a oferta poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e instituições credenciadas, “preferencialmente públicas”. Ou seja, a alteração se deu no sentido alterar de “outras instituições” para “instituições credenciadas de educação profissional”, a utilização do termo “preferencialmente” não impede a participação de instituições privadas na oferta de formação profissional, mantendo aberta a possibilidade de envolvimento do setor privado.

Com esse cenário legislativo, as argumentações dos sujeitos privados na consulta pública apontaram três eixos centrais que defendem a aproximação entre instituições públicas e privadas: (1) a percepção de que as escolas públicas não dispõem de infraestrutura adequada para ofertar itinerários de formação técnica; (2) a busca por soluções educacionais inovadoras; e (3) a incorporação da “expertise” do setor privado para alinhar a formação às demandas do mercado. Essas questões se articulam dentro de uma lógica que favorece a privatização da educação, uma vez que os posicionamentos dos sujeitos privados na consulta pública coincidem com as alterações introduzidas pela Lei nº 14.945/2024, o que pode ser interpretado como convergência de perspectivas favoráveis à abertura para parcerias entre instituições públicas e privadas na oferta da formação técnica.

QUADRO 11 – Comparativo legislativo da LDB: Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024 no eixo temático “Educação a distância e educação presencial mediada por tecnologias”

Eixo temático	Redação dada ou incluída pela Lei nº 13.415/2017	Redação dada ou incluída pela Lei nº 14.945/2024
Educação a distância e educação presencial mediada por tecnologias	<p>Art. 36 § 11 Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p>	<p>Art. 35-B § 3º O ensino médio será oferecido de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)</p>

Fonte: Brasil (2017); Brasil (2024).

No eixo temático acerca da Educação à distância ou e educação presencial mediada por tecnologias, a principal mudança entre as leis consiste na restrição do uso de modalidades a distância ou mediadas por tecnologias, que deixam de ser uma alternativa regular e passam a ser admitidas apenas de forma excepcional, sob controle normativo e com participação dos sistemas de ensino na regulamentação.

No âmbito da consulta pública, os sujeitos privados que se manifestaram sobre essa temática indicaram que a EaD pode ser admitida de forma limitada, especialmente nos itinerários formativos, mesmo reconhecendo que essa modalidade apresenta riscos para a qualidade do ensino e para a equidade educacional. Portanto, a participação dos sujeitos privados indicam convergência entre as proposições apresentadas na consulta pública e as alterações na LDB a partir da Lei nº 14.945/2024.

A análise evidencia que a EaD tem sido historicamente apropriada pelo setor privado como estratégia de expansão mercantil. O esforço de incorporação à educação básica reforça a tendência de mercantilização do ensino e de subordinação da escola às demandas precárias do mercado de trabalho, projetando essa modalidade como novo campo de expansão do setor privado.

QUADRO 13 – Comparativo legislativo da LDB: Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024 no eixo temático “Definição de profissionais da educação escolar básica”

Eixo temático	Redação dada ou incluída pela Lei nº 13.415/2017	Redação dada ou incluída pela Lei nº 14.945/2024
Definição de profissionais da educação escolar básica	<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>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; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)</p>	<i>A Lei nº 14.945, de 2024 não altera nenhum aspecto do artigo 61.</i>

Fonte: Brasil (2017); Brasil (2024).

Na definição de profissionais da educação escolar básica, a Lei nº 13.415, de 2017 acrescentou na LDB ainda a possibilidade de atuação de profissionais com notório saber, reconhecidos pelos sistemas de ensino, para atender a conteúdos específicos da formação técnica e profissional.

As proposições identificadas na consulta pública sobre o reconhecimento do notório saber foi que, unanimemente, defenderam que ele deve ser mantido de forma

restrita à Educação Profissional Técnica de Nível Médio com o objetivo de permitir que profissionais experientes do mercado possam atuar nos itinerários técnicos.

Mantendo a definição de profissionais da educação escolar básica como profissionais com notório saber, a Lei nº 14.945/2024 não trouxe alterações para o artigo nº 61 da LDB, medida que se alinha às defesas privadas observadas na consulta pública. Essa permanência evidencia que o reconhecimento do notório permanece situado em um campo pragmático da docência, no qual se privilegia o domínio do conteúdo específico em detrimento dos saberes pedagógicos e da função social da escola. E, portanto, essa perspectiva desqualifica os cursos de licenciatura, desvaloriza a formação pedagógica nas ciências da educação e impacta negativamente a carreira docente, bem como a construção da identidade profissional docente no Brasil.

QUADRO 14 – Comparativo legislativo da LDB: Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024 no eixo temático “Reconhecimento de Aprendizagens Fora da Escola”

Eixo temático	Redação dada ou incluída pela Lei nº 13.415/2017	Redação dada ou incluída pela Lei nº 14.945/2024
Reconhecimento de Aprendizagens Fora da Escola	<p>Art. 36 § 11 Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>I - demonstração prática; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p>	<p>Art. 35-B § 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem: (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)</p> <p>I - a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com o currículo do ensino médio; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)</p> <p>II - a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação; e (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)</p> <p>III - a participação comprovada em projetos de extensão universitária ou</p>

	VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)	de iniciação científica ou em atividades de direção em grêmios estudantis. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)
--	--	---

Fonte: Brasil (2017); Brasil (2024).

A Lei nº 13.415/2017 introduziu o reconhecimento de aprendizagens realizadas fora da escola no ensino médio por meio do Art. 36, § 11, autorizando os sistemas de ensino a firmar convênios e validar competências a partir de diferentes experiências, como demonstrações práticas, experiências de trabalho, cursos ocupacionais, estudos em instituições nacionais ou estrangeiras e cursos presenciais ou a distância mediados por tecnologias. Já a Lei nº 14.945/2024 reformulou esse dispositivo, deslocando-o para o Art. 35-B, § 4º, com foco no regime de tempo integral, e passou a restringir e especificar os critérios de reconhecimento. Assim, passou a ser consideradas experiências extraescolares quando vinculadas diretamente ao currículo do ensino médio, como estágios, programas de aprendizagem, trabalhos supervisionados, cursos de qualificação com certificação válida e participação em projetos de extensão universitária, iniciação científica ou direção de grêmios estudantis.

O reconhecimento de aprendizagens realizadas fora da escola no currículo do ensino médio explicita uma mudança estrutural no papel da instituição escolar: é um incentivo à desescolarização. Como apontam Piolli e Sala (2021), ao admitir que parte do currículo seja cumprida em espaços externos à escola, a integralização do percurso formativo deixa de ser prerrogativa exclusiva da instituição de ensino. Essa lógica desloca o centro da formação escolar para experiências fragmentadas e dispersas, cuja validação passa a depender da certificação de experiências específicas desvinculadas de um processo pedagógico coerente. Trata-se, portanto, de um redirecionamento que reduz a centralidade da escola enquanto espaço de socialização e produção do conhecimento, abrindo margem para que sujeitos externos à escola assumam protagonismo na formação das juventudes.

Essa abertura iniciada na lei de 2017 e aprimorada em 2024, como evidenciam Kuenzer (2020), bem como, as proposições defendidas por sujeitos privados, está ancorada em uma concepção pragmática e instrumental de formação. A lógica das micro certificações e do reconhecimento de experiências externas reforça um modelo de ensino

médio voltado para necessidades imediatas do mercado, no qual a empregabilidade e a adequação às demandas empresariais se sobrepõem à formação integral dos estudantes. Kuenzer (2020) interpreta essa flexibilização como a expressão pedagógica do regime de acumulação flexível, o que significa que a escola passa a reproduzir os mecanismos de fragmentação e precarização do trabalho.

Em síntese, a partir de cada eixo temático, nota-se que diversas proposições dos sujeitos privados guardam articulações ou convergências com alterações introduzidas pela Lei nº 14.945/2024. O quadro a seguir sintetiza os principais elementos analisados, destacando, para cada eixo, as posições defendidas na consulta pública, as mudanças na LDB a partir da Lei 14.945/2024 e os aspectos da análise levantados na discussão.

QUADRO 15 – Síntese dos eixos temáticos: proposições dos sujeitos privados, Lei nº 14.945/2024 e discussão teórica

Eixo Temático	Proposições dos sujeitos privados	Alterações na Lei nº 14.945/2024	Discussão teórica
Carga horária	Referência à modelos de jornadas integrais em sistemas educacionais internacionais; Educação de tempo integral para superação das desigualdades; A carga horária para formação técnica profissional subordinada à lógica de itinerários formativos, com ênfase para encontrar encaixes na carga horária total; Ausência do debate da oferta do Ensino Médio noturno.	Elevação da carga mínima anual para 1.000h; ampliação progressiva até 1.400h; revogação do limite máximo de 1.800h para a Base Nacional Comum Curricular; carga mínima de 600h para itinerários e 2.400h/2.100h para Formação Geral Básica.	Referência em modelos internacionais, ignora as diferenças contextuais e disparidades de financiamento (Körbes; Silva; Silva; Barbosa, 2025). A Educação Integral assume caráter assistencialista, afasta-se da perspectiva formativa e limita-se ao aumento do tempo da jornada (Arroyo, 2012; Fávero e Tonieto, 2025).
Parcerias com o setor privado	Defesa de aproximações entre instituições públicas e privadas; justificativas: falta de infraestrutura, inovação educacional e expertise do setor privado.	Oferta de formação técnica pode ser feita por convênios ou parcerias com instituições credenciadas, “preferencialmente públicas”, mantendo aberta a participação privada.	As propostas de parceria com o setor privado expressam a visão salvacionista do mercado (Lima; Peroni; Pires, 2024) e reforçam processos de privatização que priorizam eficiência, competitividade e a regulação das políticas públicas pelo próprio mercado (Barroso, 2005).

Educação à distância Tecnologias	Reconhecimento de riscos à qualidade e à equidade, mas propõe aceitação do uso limitado aos itinerários formativos.	EaD e ensino mediado por tecnologias permitidos apenas de forma excepcional, sob controle normativo e regulamentação dos sistemas de ensino.	A expansão da EaD tende a intensificar a mercantilização do ensino e a subordinação da escola às demandas precárias do trabalho Giolo (2018), tornando a educação básica o próximo alvo dessa lógica privatista já consolidada no ensino superior.
Reconhecimento do notório saber	Permanência restrita do notório saber à Educação Profissional, para permitir a atuação de profissionais experientes do mercado.	Artigo 61 da LDB permanece inalterado; definição de profissionais com notório saber permanece.	Privilegia o domínio do conteúdo em detrimento da formação pedagógica; desvaloriza cursos de licenciatura; impacta negativamente a carreira e identidade docente (Machado, 2021; Simionato; Hobold, 2021)
Reconhecimento de aprendizagens extraescolares	Defesa da manutenção do reconhecimento de saberes extraescolares no ensino médio, entendendo-o como mecanismo de valorização de experiências adquiridas fora da escola. Suas proposições enfatizaram que estágios, cursos de qualificação, programas de aprendizagem e outras vivências práticas vinculadas ao mercado de trabalho poderiam ter fins de cumprimento curricular.	Experiências extraescolares vinculadas ao currículo do ensino médio podem ser reconhecidas para fins de cumprimento de exigências curriculares (estágios, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou voluntário, curso de qualificação profissional, projetos de extensão, iniciação científica, direção de grêmios), com foco no regime de tempo integral.	Incentivo à desescolarização desloca o centro da formação para experiências fragmentadas; prioriza empregabilidade sobre formação integral; reproduz fragmentação e precarização do trabalho (Kuenzer, 2020; 2021; Piolli e Sala, 2021).

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, as proposições apresentadas pelos sujeitos privados na Consulta Pública de 2023 evidenciam uma correlação significativa com as alterações introduzidas pela Lei nº 14.945/2024. Observa-se que, nos diversos eixos temáticos, os posicionamentos privados coincidem com as mudanças legislativas, o que sugere uma plausível influência. Ainda que proporcionalmente, a categoria de sujeitos privados seja representada por apenas 18%, sendo 11 sujeitos de um total de 61 que participaram do processo, a análise sugere que as discussões e proposições privadas apresentaram elementos que podem ter contribuído para o conteúdo da Lei nº 14.945/2024.

CONCLUSÃO

Na pesquisa, buscamos enfatizar que a educação constitui um processo societário de formação humana, sendo a escola um espaço privilegiado de formação social (Lima; Peroni; Pires, 2024). As políticas educacionais, que materializam a escola na sociedade, são formuladas por diferentes sujeitos sociais atravessados por interesses de classe, compondo um movimento de correlação de forças no qual os sujeitos ora se articulam, ora se contrapõem (Thompson, 1981).

É apenas na prática social, nesse processo de correlação de forças, que os direitos sociais se materializam (Peroni, 2014). No contexto da governança em rede, entretanto, o Estado transfere parte de suas tarefas para terceiros. Sob a lógica gerencial, problemas sociais podem se converter em oportunidades de negócio: as soluções são financiadas pelo Estado, mas executadas pelo setor privado, que se insere de maneira cada vez mais cotidiana na rotina dos negócios públicos (Ball, 2018).

As disputas que emergem nesse processo vão além da disputa pela propriedade: são disputas por projetos de sociedade. As proposições para a formação da juventude revelam os projetos de sociedade, portanto, investigar os nuances que ocorrem em torno das proposições (os quais, por sua vez, revelam concepções formativas) para a educação pública é fundamental para compreender os atuais processos de privatização (Lima; Peroni; Pires, 2024).

Com essa perspectiva, a pesquisa buscou identificar e analisar as proposições e concepções apresentadas pelos sujeitos privados para a oferta da Educação Profissional e Tecnológica no processo de Consulta Pública voltado à reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio em 2023, bem como discutir os reflexos na Lei nº 14.945/2024.

A análise evidenciou que as proposições dos sujeitos privados convergem em torno da centralidade da formação técnica profissional para o Ensino Médio. As proposições privadas foram estruturadas seguindo uma lógica de encaixe, que buscava articular diferentes estratégias e encaixes para permitir a expansão do itinerário formativo técnico profissional nas redes de ensino.

Os principais pontos de convergência entre as proposições dos sujeitos privados e as alterações na LDB a partir Lei nº 14.945/2024 foram discutidos a partir de cinco eixos

temáticos: (1) carga horária; (2) parcerias com o setor privado; (3) Educação a distância e educação presencial mediada por tecnologias; (4) reconhecimento do notório saber para atuação docente; (5) concepção curricular.

A Educação Profissional e Tecnológica é concebida como um itinerário formativo a ser acomodado dentro da carga horária total, de forma a viabilizar cursos técnicos de 800, 1.000 ou 1.200 horas sem comprometer o desenho de 3.000 horas da etapa. Ou seja, é compreendido nas propostas como um apêndice a ser flexibilizado.

O Ensino Médio Integrado é resgatado de forma instrumental, como justificativa normativa para flexibilizar a formação geral e permitir a inserção dos cursos técnicos, e não como uma concepção pedagógica de integração entre ciência, trabalho, tecnologia e cultura. Ao priorizar a viabilização normativa, os sujeitos privados mantiveram-se alinhados à lógica instituída pela Lei nº 13.415/2017, sem apresentar proposições que apontassem para mudanças substantivas em direção a uma formação integrada.

A partir das proposições, identificou-se a defesa do estabelecimento de parcerias entre instituições públicas e privadas para a oferta da EPT, justificadas pela suposta falta de infraestrutura nas escolas públicas, a busca por "soluções inovadoras" e a incorporação da "expertise" do setor privado para alinhar a formação às demandas do mercado. A Lei nº 14.945/2024 manteve essa possibilidade, especificando "preferencialmente públicas" mas não impedindo a participação privada. Aspecto que reforça uma visão "salvacionista" do mercado para a educação pública.

Embora reconhecendo os riscos à qualidade e à equidade, os sujeitos privados propuseram a aceitação do uso limitado de EaD, especialmente para os itinerários formativos. A Lei nº 14.945/2024 restringiu o uso de EaD para casos excepcionais e sob controle normativo. Essa persistência da modalidade, apesar das preocupações, indica uma tendência de mercantilização da educação básica, expandindo um modelo já consolidado e lucrativo no ensino superior privado.

Os sujeitos privados defenderam a manutenção do reconhecimento do notório saber, restrito à EPT, como forma de permitir que profissionais experientes do mercado atuem como docentes. A nova lei não alterou o artigo 61 da LDB. Esta permanência retrata a desqualificação da docência, privilegiando o domínio técnico do conteúdo em detrimento da formação pedagógica e da identidade profissional docente.

As proposições privadas mobilizaram estratégias para o reconhecimento de experiências extraescolares (estágios, cursos de qualificação, trabalho supervisionado) para fins de cumprimento curricular, argumentando que isso valoriza as experiências dos jovens e os conecta às demandas do mercado de trabalho. A Lei nº 14.945/2024 refinou os critérios, e manteve essa possibilidade, especialmente para o regime de tempo integral. A flexibilização é interpretada como um incentivo à desescolarização e à fragmentação da formação, alinhando-a às necessidades de um regime de acumulação flexível do capital (Kuenzer, 2020).

Portanto, as proposições dos sujeitos privados identificadas permitiram analisar suas implicações na Lei nº 14.945/2024, revelando convergências que reforçam a lógica de flexibilização curricular, parcerias público-privadas, reconhecimento do notório saber e expansão de estratégias de mercantilização da educação básica. A comparação entre as proposições e a legislação evidencia a permanência de dispositivos já introduzidos pela Lei nº 13.415/2017, reconfigurados agora em um novo arranjo normativo que preserva a presença estratégica de sujeitos privados na organização da oferta da Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio.

Os resultados da pesquisa permitem dialogar com a análise do aprofundamento da característica de dualidade da educação brasileira feita por Araújo (2019), pois as proposições proferidas pelos sujeitos privados aprofundam um processo de segmentação interna. Essa segmentação cria percursos diferenciados pelas proposições: de um lado, uma formação técnica voltada a trajetórias rápidas de inserção no mercado, marcada pela flexibilização, pela certificação intermediária e pela validação de saberes extraescolares; de outro, a ampliação da formação geral para uma parcela restrita da juventude. Nesse sentido, compreendemos que a reestruturação da lei não se limita a uma reorganização pedagógica, mas compõe um processo de redefinição do papel social da escola pública.

Os limites identificados abrem caminhos para futuras pesquisas. Investigações que ultrapassem os contextos de influência e de produção de textos, voltando-se a compreender os rumos que a Lei nº 14.945/2024 tomará quando for desafiada (abertamente ou não) no âmbito da prática (Mainardes, 2007). Em especial, destaca-se a necessidade de investigar os efeitos do notório saber na composição do corpo docente no país e a expansão da EaD na Educação Básica. Bem como, será imprescindível pesquisas que investiguem como as redes

de ensino irão realizar o reconhecimento das aprendizagens extraescolares e suas possíveis implicações para os processos de desescolarização.

No início desta discussão, a apresentação sobre as ocupações estudantis em 2016 buscou revelar o protagonismo juvenil na defesa de uma escola pública democrática. A análise realizada mostrou que, na Consulta Pública de 2023, as proposições privadas tiveram centralidade no processo de reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. No entanto, retomar essa memória é reafirmar que o Ensino Médio permanece sendo um campo de disputas, no qual diferentes projetos de sociedade se enfrentam, e que a defesa de uma formação integral, crítica e emancipadora só pode se efetivar com a participação ativa dos estudantes e da comunidade escolar.

Nesse sentido, o reconhecimento das proposições privadas para a oferta da formação técnica profissional neste trabalho implica denunciar as fragilidades da elaboração das políticas educacionais diante dos processos de privatização em curso (consolidados e aprofundados sob a lógica da condução, direção e do aumento da financeirização da educação), e, sobretudo, a denúncia também busca fortalecer o horizonte de uma escola pública que assegure o direito à educação como direito social em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- Abave (Associação Brasileira de Avaliação Educacional). 7º Webinário com Especialistas: Reforma do Ensino Médio. Participação de representantes da Abave. Realizado em 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b2sk4V_OR_8&t=4964s. Acesso em: 18 jul. 2025.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Curriculum Sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- ADRIÃO, Theresa; ARAUJO, Felipe. PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE FINANCIERIZAÇÃO DA ECONOMIA: A INDUÇÃO DA OFERTA EDUCACIONAL PRIVADA POR FUNDOS DE INVESTIMENTOS. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S. l.], v. 17, n. 2, 2023. DOI: 10.5380/jpe.v17i2.86124. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/86124>. Acesso em: 7 ago. 2025.
- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise Guaranya ; BORGHI, Raquel ; ARELARO, Lisete. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? *Educação & Sociedade* [online]. 2012, v. 33, n. 119. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200011>>. Epub 13 Ago 2012. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200011>.
- Agência Senado. Ensino médio: ministro entrega à CE resultado de consulta pública. Brasília, DF, 8 ago. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/08/ensino-medio-ministro-entrega-a-a-ce-resultado-de-consulta-publica>.
- ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Relatório Final: Ensino Médio “O que as pesquisas têm a dizer?” Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 26, n. 4, p.107-122, out./dez. 2019.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos a um justo digno viver. In: MOLL, J. et al. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E EDUCAÇÃO. *Página inicial*. [S. l.], [2025]. Disponível em: <https://www.abiee.org.br/>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. 7º Webinário com Especialistas – Subcomissão Temporária para Debate e Avaliação da Reforma da

Educação Média. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. 1 vídeo (2h08min). Publicado pelo canal TV Senado, 30 jun. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b2sk4V_OR_8. Acesso em: 11 jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. *Página inicial*. [S. l.], [2025]. Disponível em: <https://abave.org.br/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS EVANGÉLICAS (ABIEE). Site institucional. Disponível em: <https://www.abiee.com.br/>. Acesso em: 1 nov. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL. *Sobre*. [S. l.], [2025]. Disponível em: <https://anec.org.br/sobre/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

AVRITZER, L. *O pêndulo da democracia*. São Paulo: Todavia, 2019.

BALL, S. Política Educacional Global: reforma e lucro. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa (RELEPE)*, v. 3, p. 1-15, 2018.

BALL, S. Política Educacional Global: reforma e lucro. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa (RELEPE)*, v. 3, p. 1-15, 2018.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: Expansão da Privatização e Padronização dos Processos Pedagógicos. Dossiê Temático: “Currículo e tecnologias: redes, territórios e diversidades”, Fluxo contínuo, v. 21, p. 1-22, 30 set. 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BERNARDIM, M. L.; SILVA, M. R. da. Juventude, escola e trabalho: sentidos da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. *Educação em Revista*, v. 32, n. 1, p. 211-234, jan. 2016.

BRASIL DE FATO. Primavera dos Estudantes – a experiência das ocupações das escolas no Paraná em 2016. [S.l.: s.n.], 2017. Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tpEsaN5vtdg>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL STARTUPS. *Página inicial*. [S. l.], [2025?]. Disponível em: <https://brasilstartups.org/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 01 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e outras. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 5, 1 ago. 2024. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 01 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 120-122, 18 dez. 2018. Disponível em:
<https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília-DF: Inep, 2025. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Apresentação: Censo da Educação Superior 2023 [apresentação em slides]. Brasília: Inep, 3 out. 2024. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2021. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica. Guia de Formação Técnica e Profissional: orientações para a implementação*. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/Guia_FTP_2021_VF4_final5.pdf. Acesso em: 25 jul.

BRASIL. Presidência da República. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Mare, 1995.

BRASIL. Senado Federal. Notas taquigráficas da 5^a reunião da Subcomissão Temporária para debater e avaliar o Ensino Médio no Brasil, em 31 de maio de 2023. Brasília: Senado Federal, 31 mai. 2023b. Disponível em:
<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/notas-taquigraficas/-/notas/r/11448>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Senado Federal. Notas taquigráficas da 8^a reunião da Subcomissão Temporária para debater e avaliar o Ensino Médio no Brasil, em 5 de julho de 2023. Brasília: Senado Federal, 2023a. Disponível em:
<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/notas-taquigraficas/-/notas/r/11623>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL; MEC. Itinerário de Formação Técnica Profissional: Guia de Implementação. Brasília, DF: MEC, 2022.

BRASIL; MEC; CNE. Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL; MEC; CNE. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASILTEC. *Institucional*. [S. l.], [2025?]. Disponível em:
<https://brasiltec.org/Brasiltec/institucional.php>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CAETANO, Maria Raquel. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, v. 4, n. 2, p. 153-168, maio-ago. 2018. ISSN 2446-6220.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Carta Aberta Pela Revogação da Reforma Do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). 2022. Disponível em:
<https://campanha.org.br/acervo/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio. 2024a. Disponível em:
<https://campanha.org.br/acervo/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017/>. Acesso em: 09 ago. 2024

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Ensino médio: entre conquistas coletivas e mudanças não realizadas. São Paulo, 11 jul. 2024b. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2024/07/11/ensino-medio-entre-conquistas-coletivas-e-mudancas-nao-realizadas/>.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao Ensino Médio nem-nem. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CHAUI, Marilena. Direitos Humanos e medo. In: *Direitos humanos e...* São Paulo, Comissão de Justiça e Paz: Editora Brasiliense, 1989.

CHAUI, Marilena. Direitos Humanos e medo. In: *Direitos humanos e...* São Paulo, Comissão de Justiça e Paz: Editora Brasiliense, 1989.

COSTA, M. A. Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia? Curitiba: Appris Editora, 2016.

CUNHA, L. A. ENSINO MÉDIO: ATALHO PARA O PASSADO. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 373–384, abr. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação, Direito de Todos e o Bicentenário da Independência. *Cadernos de História da Educação*, v.21, p.1-27, e107, 2022.

DA ROSA, L. O.; FERREIRA, V. S. A rede do Movimento Pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. *Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n. 2, p. 115-130, 29 nov. 2018.

DE SOUZA MACHADO, L. R. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 95–109, 2021. DOI: 10.22420/rde.v15i31.1262. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262>. Acesso em: 7 ago. 2025.

DOCUMENTÁRIO República do caos. 2017. Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VTKbNFkZyas>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FARIA, Camila Grassi Mendes de. *A privatização da política educacional brasileira: o papel do movimento pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado*. 2022. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/76617>. Acesso em: 24 jul. 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Ensino médio e educação integral: que conhecimento dispomos para a formação das juventudes? In: ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO AMPLIADO NA AMÉRICA LATINA – VOL. 2: cenários e desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2025.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de

qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n.º 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de jul. 2024.

FÓRUM NACIONAL DAS MANTENEDORAS DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (FÓRUM EPT). Site institucional. Disponível em: <https://www.forumept.org.br/>. Acesso em: 1 nov. 2025.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. 1. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5114393/mod_resource/content/1/FRIEDMAN.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

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

FUNCAMP. Fundos patrimoniais (endowments). Fundação de Desenvolvimento da Unicamp – FUNCAMP, 2023. Disponível em: <https://fundolumina.funcamp.unicamp.br/portal/fundos-patrimoniais-endowments-busca-m-novos-recursos-para-universidades/>. Acesso em: 1 jul. 2025.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). 75 anos pelas crianças e pelos adolescentes: uma história em construção [publicação on-line]. Brasília: UNICEF Brasil, julho 2025. Disponível em: UNICEF Brasil.

GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação Cidadã).

GIOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. RBPAE,[S. l.], v. 34, n. 1, p. 73-97, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82465/48878>.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, David. O neoliberalismo história e implicações. São Paulo: Loyola, 2005.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). Site institucional. Disponível em: <https://institutoayrtonsenner.org.br/>. Acesso em: 1 nov. 2025.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Relatório Institucional 2023. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://institutoayrtonsenner.org.br/app/uploads/2024/07/instituto-ayrton-senna-2023-relatorio-institucional-2023-BR.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2025.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa* [Internet]. São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

KRAWCZYK, Nora; SILVA, Cássio José. Desigualdades educacionais no Ensino Médio Brasileiro: uma análise do perfil socioeconómico de jovens que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio. *Sensos-e*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 12–23, 2017. DOI: 10.34630/senos-e.v4i1.2253. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/senos/article/view/2253>. Acesso em: 8 set. 2025.

LIMA, Paula Valim de; PERONI, Vera Marial Vidal; PIRES, Daniela de Oliveira. NOVAS TECNOLOGIAS, VELHAS PROPOSTAS: SOLUÇÕES EDUCACIONAIS PRIVADAS DO ANALÓGICO AO DIGITAL. *Revista Trabalho Necessário*, [S. l.], v. 22, n. 48, p. 01–15, 2024. DOI: 10.22409/tn.v22i48.62246. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/62246>. Acesso em: 1 ago. 2025.

MAINARDES, Jefferson. A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. *Atos de Pesquisa em Educação*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 94–105, 2007. DOI: 10.7867/1809-0354.2006v1n2p94-105. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34>. Acesso em: 8 set. 2025.

MEC. Relatório da consulta pública sobre o Ensino Médio. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/relatorio-consulta-publica-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2024.

MÉSZAROS, I. *Para além do Capital*. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

MOLL, J. et al. Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2020.

MOTTA, V. C. DA; FRIGOTTO, G.. 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, abr. 2017.

MOURA, D. H. Contrarreforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017): centralidade das parcerias público-privadas nas redes estaduais de educação do Nordeste (2016-2022): Contrarreforma de la educación secundaria (Ley no 13.415/2017): centralidad de las alianzas público-privadas en las redes educativas estatales del Nordeste (2016-2022). Revista Cocar, [S. l.], n. 27, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9107>. Acesso em: 9 set. 2025.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. Revista Trabalho Necessário, [S. l.], v. 19, n. 39, p. 163–187, 2021. DOI: 10.22409/tn.v19i39.47479. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479>. Acesso em: 8 set. 2025.

MOVIMENTO PELA BASE. 5^a Reunião da Subcomissão Temporária para Debate e Avaliação da Reforma da Educação Média. [S.I.]: Senado Federal, 2023. 1 vídeo (2h20min). Publicado pelo canal TV Senado, 6 jul. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7f_Q6qUZ6l4. Acesso em: 13 jul. 2025.

MOVIMENTO PELA BASE. Site institucional. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 1 nov. 2025.

OLIVEIRA, R. de; GOMES, A. M. A expansão do Ensino Médio: escola e democracia. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 69-81, 2012. DOI: 10.22420/rde.v5i8.48. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/48>. Acesso em: 25 mar. 2024.

OLIVEIRA, Renato; SANTOS, Pedro Pereira dos. O processo de mercantilização da Educação superior no Brasil e a negação da formação humana: uma análise crítica a partir de István Mészáros. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023046, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8663773.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 28, p. 05-23, abr. 2005 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 abr. 2025.

PELISSARI, L. B. A reforma da Educação Profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. *Educação em Revista*, v. 39, p. e37056, 2023.

PERONI, V. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In.: PERONI, V. M. V. (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, V. M. V.. RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO CONTEXTO DE NEOCONSERVADORISMO NO BRASIL. *Educação & Sociedade*, v. 41, p. e241697, 2020.

PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. de. A educação básica no contexto de avanço neoliberal, neoconservador e neofascista: a conjuntura atual e os desafios para a democratização da educação. Educere et Educare, [S. l.], v. 18, n. 47, p. 34–52, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i47.30213.

PERONI, V. M.; CAETENO, M. R. O público e o privado na educação - Projetos em disputa?. Retratos da Escola, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.584. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>.

PERONI, Vera Maria Vidal. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas de formação de professores: disputas em torno de concepções de Estado e de educação. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://pmsoledaders.inf.br/leis/upload/publicacoes/7421/7421.0-texto-2-peronipdf.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2024.

PERONI, Vera. As Relações Entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. 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*, Santarém, v. 11, e020138, 2021.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. Revista USP, São Paulo, n. 127, p. 69-86, out./nov./dez. 2020.

PIRES, D. de O. A configuração jurídica e normativa da relação público-privada no Brasil na promoção do direito à educação. 2009. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS, Porto Alegre.

PIRES, D. de O. A construção histórica da relação público - privada na promoção do direito à educação no Brasil. 2015. 264f. Tese. (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

PIRES, Daniela de Oliveira; LIMA, F. B. T. . A atuação dos aparelhos privados de hegemonia mercantis na política educacional brasileira. In: Daniela de Oliveira Pires; Cassia Alessandra Domiciano; Janete Palú; Joélma de Souza Arbigaus. (Org.). *Processos de Privatização da Educação Pública Brasileira: diálogo entre pesquisadores*. 1ed. Itapiranga: Editora Schreiber, 2022, v. 1, p. 17-36.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. 2014.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 21 de jun. 2024.

RAMOS, Marise. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no ‘estado de exceção’. *Revista Nova Paideia*, v. 1, p. 2-11, 2019.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE; GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA. Primeira geração de concluintes avalia o “Novo Ensino Médio” Nota Técnica. São Paulo: REPU / Gepud, 20 mar. 2024. Disponível em: www.repu.com.br/notastecnicas; e <https://www.gepud.com.br/gepud.html>. Acesso em: 15 jul. 2024.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: SUBORDINAÇÃO DA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA AO MERCADO DE TRABALHO PERIFÉRICO. *Revista Trabalho Necessário*, [S. l.], v. 19, n. 39, p. 163–187, 2021. DOI: 10.22409/tn.v19i39.47479. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479>. Acesso em: 8 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9.ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SEED, Secretaria de Estado da Educação. ACORDO DE COOPERAÇÃO N.º 202300005. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2023a. Disponível em:<https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@79e367d9-dea4-4b15-9b94-5e2ccfa9e54a&emPg=true>. Acesso em: 15 set. 2024.

SEED, Secretaria de Estado da Educação. INFORMAÇÃO N.º 059/2023 – SEED/DEDUC/DEP. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2023b. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-01/0801tabelacursossenai.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

SENAI-RS. Senai-RS inicia parceria com Estado para oferta de cursos técnicos aos alunos de ensino. SESIRS, 2023. Disponível em: <https://www.sesirs.org.br/noticia/senai-rs-inicia-parceria-com-estado-para-oferta-de-cursos-tecnicos-aos-alunos-de-ensino>. Acesso em: 20 set. 2024.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC). Site institucional. Disponível em: <https://www.senac.br/>. Acesso em: 1 nov. 2025.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista (ONLINE)*, v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, M. R.; 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, DF, v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 19–31, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.769. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*,

Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mqfqFrxbKWWpcjhwrGNqsgn>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do Ensino Médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica?. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 67, p. e25514, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n67.25514. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25514>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do Ensino Médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica?. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 67, p. e25514, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n67.25514. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25514>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SILVEIRA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de (orgs.). A política de ampliação do ensino médio de tempo integral: impactos, sentidos e dilemas do tempo ampliado para as juventudes no Brasil. Caxias do Sul, RS: Educs, 2024.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72–88, jul./set. 2021. DOI: 10.22481/praxedu.v17i46.8917. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6954/695474085005/html/>. Acesso em: 1 jul. 2025.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 621–638, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8644682. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 7 jul. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). Site institucional. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 1 nov. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Documento de posicionamento enviado ao Ministério da Educação durante as reuniões de trabalho sobre a reforma do Ensino Médio. Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos. 2023.

Ubes. Ubes divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações. Universidade Brasileira dos Estudantes Secundaristas, 2016. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ANEXOS

Anexo A – Material empírico organizado a partir dos eixos temáticos: carga horária, composição curricular, parcerias com o setor privado, educação mediada por tecnologias e notório saber.

Eixo temático 1: Carga horária	
Instrumento Sujeito Documento	Conteúdo
Instrumento 1: Audiências públicas Movimento pela Base 5ª Reunião de Subcomissão (fonte: transcrição de áudio)	-
Instrumento 1: Audiências públicas Movimento Todos pela Educação Gabriel Barreto Correia	<p>Então, esta é a minha apresentação, que, nos meus próximos minutos, eu vou passar bem brevemente, mas é assim que está estruturado esse último documento do Todos pela Educação que a gente soltou há dez dias: o que é a essência do Novo Ensino Médio e que a gente defende que deva ser mantido, quais são sugestões de reestruturação dos elementos do chamado Novo Ensino Médio e algumas outras propostas do que a gente enxerga que deveria ser uma verdadeira reformado ensino médio, muito mais ampla e muito mais sistêmica. Então, a essência do Novo Ensino Médio, e não vou entrar em grandes detalhes, acho que bastante já foi comentado aqui. Em primeiro lugar, a ideia de expandir a carga horária, de, inicialmente, das 800 horas anuais, o que dá quatro por dia, para, pelo menos, mil horas por ano, mas com uma ideia de expansão olhando para o ensino integral. É claro que muitoprecisa ser feito para garantir as condições para que isso aconteça, mas é uma sinalização positiva, é uma essência positiva que enxergamos no atual Novo Ensino Médio.</p> <p>E aqui eu queria trazer, de forma muito resumida, as seis mudanças prioritárias que o Todos pela Educação tem apontado para esse Novo Ensino Médio que estão explicitadas, discutidas e detalhadas nesses documentos que estão no nosso site. A primeira delas é a substituição da ideia de que você tem um teto da formação geral básica de 1,8 mil horas. A nossa proposta é que isso seja mudado para dois pisos de carga horária: um piso de 2,1 mil horas para a formação geral básica, e um piso de 600 horas para os itinerários formativos. Percebam que isso não soma as 3 mil, dá flexibilidade para o sistema de ensino; inclusive, o que quiser, nesse modelo, poderia trabalhar 2,4 mil horas com 600 horas de aprofundamento de área. Mas também poderia trabalhar 2,1 mil horas e integrar um curso técnico profissional ao ensino médio, especialmente se considerarmos a regra que valia na Resolução 6, de 2012, do Conselho Nacional de Educação, pela qual os cursos técnicos de mil horas, de 1,2 mil horas, quando integrados no ensino médio, tinham um abatimento de carga horária. Acho isso muito importante de destacar. Mas temos que tomar cuidado para não ir a um modelo que inviabilize a articulação da EPT no ensino médio. Esse é o modelo que a gente coloca para discussão e para proposta.</p>
Instrumento 1: Audiências públicas Serviço Nacional de Aprendizagem	-

Comercial (Senac) - Sr. Luís Afonso Bermúdez (Diretor na Faculdade de Tecnologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial)	
Instrumento 1: Audiências públicas Brasil Startups (Presidente da Brasil Startups Hugo Giallanza)	-
Instrumento 2: Seminários (webinários com especialistas e encontros regionais) Movimento Todos pela Educação (Gabriel Barreto Correia)	<p>O primeiro deles é a expansão da carga horária, a importância de estudantes ficarem mais tempo na escola. A reforma, ao ampliar o mínimo de 800 horas por ano para 1.000 horas por ano, deu um passo significativo. Esse avanço não pode ser, não podemos voltar para trás e temos que avançar cada vez mais nessa expansão da carga horária, dando condições, é claro, para os estudantes, para as redes de ensino, para a gente caminhar rumo ao ensino integral, de tempo integral. A expansão da carga horária é um princípio fundamental que defendemos aqui no Todos pela Educação, trazido com bastante força pelo novo ensino médio.</p> <p>Então, são 6 pontos que trazemos aqui para o Vou passar um por um de resumida, é porque, como eu comentei na primeira fala, temos documentos detalhados a respeito de cada uma dessas mudanças. A primeira ideia é substituir algo que o professor Reinaldo já trouxe, que também achamos muito ruim, que é o teto de 1.800 horas para a formação geral básica. Aqui no Todos pela Educação a gente defende a instituição de dois pisos. Um piso de 2.100 horas para a formação geral básica e um piso de 600 horas para o itinerário formativo. A imagem aqui abaixo, que vai aparecer no slide, dá a noção de como funcionaria isso. Então, você teria 2.100 horas no mínimo de formação geral básica, 600 horas no mínimo de itinerário formativo e o restante da carga horária fica a critério do sistema de ensino se ele vai colocar mais tempo na formação geral básica ou nos itinerários.</p> <p>Nesse modelo, por exemplo, você poderia trabalhar 2.400 horas de formação geral básica e 600 horas de itinerário numa escola de 3.000 horas. Só que é importante esse piso de 2.100 e a nosso ver é muito preocupante algumas propostas que estão no debate de colocar um mínimo de 2.400 porque um piso de 2.400 inviabiliza você integrar os cursos técnicos de 1.000, de 1.200 horas no modelo total de 3.000 horas. E aí vocês vão perguntar, poxa Gabriel, mas se você coloca um mínimo da formação geral básica de 2.100, como colocar um curso de 1.000 ou de 1.200 horas no curso técnico? E aqui a gente retoma no Todos pela Educação o que diz a resolução 6 de 2012 do Conselho Nacional de Educação que, no seu artigo 27, em que cursos integrados do ensino médio, você tem um abatimento de carga horária.</p> <p>Então, vamos lembrar do modelo anterior, se você fazia 2.400 horas, que não era chamado assim, mas vamos chamar de formação geral básica, e tinha um curso técnico de 1.200, o aluno não cursava as 3.600 horas, ele podia ter um abatimento de 400 horas. Então, nesse modelo que estamos propondo, numa escola de 3.000 horas, você conseguia ainda abranger os cursos técnicos de 800, de 1.000 e de 1.200 horas, o que seria muito importante para avançarmos no ensino médio integrado à EPT. Então, essa é uma primeira proposta que a gente tem de estabelecimento de dois pisos e achamos importante ter um piso para o itinerário, se não, corre esse risco de matarmos essa parte flexível e a gente só trabalhar com a formação geral básica.</p>

	<p>Então, acho que essa é uma proposta que colocamos aqui para o Temos discutido, isso exigiria, sim, uma mudança de lei para ser feita de forma estrutural, mas talvez até isso acontecer, a gente não sabe quanto tempo isso vai levar no Congresso Nacional, o próprio Conselho Nacional de Educação dá algumas diretrizes para se trabalhar a ECC, a Base Nacional, como curricular, nos itinerários, seria importante e isso a lei permite. Isso está explicitado na lei, que é possível, sim, apesar de ter esse teto de 1.800 para o cumprimento da base, o que a legislação fica bastante confusa aqui nesse caso. Mas aqui é uma primeira proposta bem específica que trazemos a todos pela educação. O segundo é que é preciso se definir novas orientações nacionais para os itinerários formativos.</p>
<p>Instrumento 2: Seminários (webinários com especialistas e encontros regionais)</p> <p>Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave) Reynaldo Fernandes</p>	<p>Então, eu acho que, eu queria partir nesses dez minutos iniciais, que eu já não sei nem quanto tem escuro aqui, eu acho que o novo ensino mágico parte de duas grandes princípios e são princípios que são grandemente, tem grande aceitabilidade na discussão educacional, não são unâimes, tal coisa não existe, mas esses princípios são de grande aceitabilidade, o primeiro deles já foi discutido aqui, é o aumento da carga horária, ou seja, manter as crianças, no caso do ensino médio, manter os adolescentes, jovens, mais tempo na escola, eu acho que é de grande aceitação geral, em termos ideais, todo mundo acha importante, seria importante que ficasse mais tempo.</p> <p>O segundo é aumentar a flexibilidade, os correntes são muito, também é uma coisa antiga, eu acho que tem grande aceitação, não tanto quanto o mas ainda assim tem grande aceitação em uma parte significativa. Então, esses dois princípios, eu acho que eles têm uma grande adesão, mas como diz o dito popular, o diabo mora nos detalhes, não é então a discussão, não é sobre princípios, é como a proposta específica colocou esses princípios em prática, e pelos relatos que eu tenho entre pessoas que estudam a implementação, vários problemas têm surgido, e alguns são bastante complexos e difíceis de lidar, mas temos que lidar com eles. Então, acho que esse é o meu ponto inicial. Então, deixa eu começar pelo que eu acho que é até mais consensual, que é mais tempo na escola.</p> <p>Eu acho que pouca gente vai negar que seria, em termos ideais, seria importante que os adolescentes, no caso, ficassem jovens, ficassem mais tempo na escola. Mas, evidentemente, isso traz problemas na hora de implementação. Por exemplo, tudo mais constante, passar de 2.400 para 3.000 horas, tudo mais constante, eu vou precisar aumentar 25% da quantidade de professores. Vou precisar, então, se eu juntar isso com os itinerários, que eu vou precisar contratar professores de itinerários que estão sendo colocados, e eu vou precisar dividir as turmas, tem um aumento de custo embutido nessa proposta, que é pelo menos 30% alguma coisa, sei lá, precisaria fazer essa conta melhor. E, então, uma preocupação que surge é, vai ter esse recurso para fazer esse aumento de professores, etc. Então, essa é uma preocupação. Ou não.</p> <p>O MEC vai ajudar, ou os estados têm que pôr do bolso deles, os governadores secretários estão dispostos. Como é que vai ser feito isso? Ou eles vão tentar colocar isso sem aumento de custo. Então, vai reduzir o pagamento de professores, aumentar turmas, vão ter que ter outros, sei lá. Então, essa é uma preocupação. Mas, a preocupação, para esse momento inicial, uma preocupação que eu acho fundamental, que é um pouco, vai na linha de alguns grupos, que a Liliane já tocou um pouco, eu vou pegar outro grupo, é que, em termos ideais, todo mundo acha que seria bom que os jovens ficassem mais tempo na escola. Mas, nós temos, em termos concretos, alguns alunos que trabalham, certo? Como é que a gente faz com eles? O que a gente faz com o ensino noturno?</p> <p>O que eu penso, quando eu ouvi muito, eu entrei mais tarde nesse debate, eu escutei muito, peguei no YouTube, peguei várias discussões e me parei. Esse público, a minha impressão é que ele foi esquecido, ninguém fala dele. O que a gente faz? Não é possível que a gente faça uma discussão da reforma do ensino médio e não se fala, olha, para o ensino noturno vai ser o que? Vai ser isso? Ou não vamos falar nada? Não é possível que essa proposta caminhe se a gente comentar como eu resolvo o problema do Muito do que se falou no ensino médio foi para reduzir a evasão, vamos falar, os itinerários reduzem a evasão. Mas o público mais sensível a</p>

	<p>evasão é justamente o público que trabalha noturno e etc.</p> <p>Se eu aumentar a carga horária, como é que eu faço? Eu vou fazer um ano a mais ou no mesmo ano? Ou o ensino médio e noturno vai ter um tratamento separado? Eu acho que é uma questão, por exemplo, preocupante e que eu não tenho visto falar muito sobre ela. Para não tocar no EJA, por exemplo, o Conselho Nacional da Educação, pelo que eu li da proposta, eles querem colocar os itinerários no EJA também. Como é que faz com a básica? Vai de 1. 800 para 1. 200 esses públicos específicos? Eu acho que vários públicos específicos teriam que ser tratados. Bem, esse é o primeiro ponto. Mas a questão mais importante, a mais polêmica, não mais importante, mas a mais polêmica, são os itinerários formativos. Ou seja, a reforma separa informação geral básica e itinerários formativos.</p> <p>E tem algumas, por exemplo, a ideia de 1. 800 para 3. 000 horas até 2022, nós temos lá 1. 800 horas para a informação geral básica, que deve ter algum erro, a lei não é possível que eles ponham como máximo 1. 800 horas, não deve ser o que eles queriam fazer, aquilo tem que estar errado, eu só posso entender assim. Se eu colocar 200 horas toda ainda além, geralmente você faz com horas mínimas. Se você queria 1. 800 e 1. 000, você fala o mínimo de 1. 800 para o básico, mínimo de 1. 200 para o itinerário formativo. Porque 3. 000 é o mínimo, eu posso aumentar, aliás, está proposto um aumento para 4. 200 horas, não é 3. 000, é o mínimo.</p> <p>Então, isso aí é alguma coisa que saiu estranha, que tem que ser mudado na Não é possível que a gente mantenha lá esse máximo de 1. 800 horas. E a lei também como escrita dos itinerários, eles têm algumas, eu vou falar depois na segunda parte mais deles, mas teria os itinerários, deixa eu ver meu horário aqui. Os itinerários, eles geram muita confusão, na verdade, o entendimento. Por exemplo, se você lê lá da formação geral na lei, está dizendo assim, a carga horária destinada ao cumprimento da base nacional curricular não poderá ser superior a 1. 800 horas. A formação geral básica. Se eu ler isso aqui, literalmente eu entendo que o itinerário não pode ter nada da formação geral básica, porque é máximo de 1. 800.</p>
Instrumento 2: Seminários (webinários com especialistas e encontros regionais) Educação da Unicef Brasil - Mônica Dias Pinto	-
Instrumento 2: Seminários (webinários com especialistas e encontros regionais) Educação da Unicef Brasil Mônica Dias Pinto	<p>“II – A Formação Geral Básica, que é ofertada a todos os estudantes, foi limitada a 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio. Para as outras 1200 horas, o que se propõe é um conjunto flexível de disciplinas, compondo itinerários formativos por área de conhecimento, na perspectiva de acolher interesses, necessidades e escolhas dos jovens. Na análise da implementação vivida até aqui, há evidências de que esse arranjo possa estar gerando um comprometimento da Formação Geral Básica dos jovens, assim , seria importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estender o tempo destinado à formação geral básica dos estudantes, alcançando a proporção de, no mínimo, 70% do tempo destinado ao Ensino Médio de tempo parcial (2.100 horas). • Permitir arranjos específicos para a oferta de itinerários ligados à formação técnica e profissional que exijam, para certificação, uma carga horária superior a 900 horas. <p>Roberta, coloca que com a mudança de precisão de aumento de horas/aulas, faria sentido avaliar o ENEM apenas com base no ensino básico (que era o utilizado anteriormente ao NEM). Levando- se em conta a realidade dos alunos, seria interessante que voltasse o tempo de aulas “básicas” e que se mantivessem os itinerários como complementação.”</p>
Instrumento 3: Reuniões de trabalho com	<p>1. CARGA HORÁRIA</p> <p>I – Atualmente, a Lei determina um tempo de 5h por dia (ou 1000 horas por ano) com o carga horária mínima do Ensino</p>

<p>entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (Abiee) e Associação Nacional das Escolas Católicas (Anec)</p>	<p>Médio. Progressivamente, deve -se alcançar o total de 4.200 horas, no mínimo. A expansão das matrículas e m tempo integral é uma premissa importante, todavia, é importante que sejam definidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forma de atendimento dos estudantes d o ensino médio noturno moeda Educação de Jovens E Adultos que não produzem a exclusão escolar e favorecem sua permanência n a escola. • Orientações curriculares capazes de associar a exp an ã da jornada a uma concepção de educação integral comprometida com o desenvolvimento global dos estudantes. <p>II – A Formação Geral Básica, que é ofertada a todos os estudantes, foi limitada a 1.800 horas do total da carga horária do ensino médio. Para as outras 1200 horas, o que se propõe é um conjunto flexível de disciplinas, compondo itinerários foram ativos por área de conhecimento, na perspectiva de acolher interesses, necessidades e escolhas dos jovens. Na análise da implementação vivida até aqui, há evidências de que esse arranjo possa estar gerando um com prom etim ento da Formação Geral Básica dos jovens, assim , seria importante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estender o tempo destinado à formação geral básica dos estudantes, tocando a proporção de, no mínimo, 70% d o tempo destinado a o Ensino Médio de tempo parcial (2.100 horas). • Permitir arranjos específicos para a oferta de itinerários ligados à formação técnica e profissional que exijam, para certificação , uma carga horária superior a 900 horas. <p>Roberta, coloca que com a mudança de precisão de aumento de horas/aulas, faria sentido avaliar o ENEM apenas com base no ensino básico (que era o utilizado anteriormente ao NEM).</p> <p>Levando- se em conta a realidade dos alunos, seria interessante que voltasse o tempo de aulas “básicas” e que se mantivessem os itinerários como complementação.</p>
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Todos pela Educação</p>	<p>Quando bem utilizado, o aumento da carga horária é uma estratégia importante para viabilizar um projeto pedagógico de fato voltado para o desenvolvimento integral dos estudantes, garantindo o pleno direito à aprendizagem, a segurança alimentar e melhores condições de permanência, sobretudo para os alunos em situação de vulnerabilidade.</p> <p>Além disso, como será aprofundado mais adiante, a expansão da carga horária é fator-chave para evitar que o avanço para um modelo curricular que combina formação geral básica com itinerários formativos não resulte no achatamento da experiência escolar (como foi visto no modelo anterior), mas sim na possibilidade de aprofundamento curricular e expansão das oportunidades educacionais.</p> <p>É por isso que o Todos Pela Educação julga como acertado que a Lei nº 13.415/2017 tenha ampliado o tempo da jornada escolar do Ensino Médio brasileiro, elevando a carga horária mínima para 5 horas diárias (era de 4 horas/dia anteriormente), e prevendo a ampliação para 7 horas diárias (ainda sem prazo definido, como será abordado adiante nas sugestões de ajustes).</p> <p>a. Definições sobre carga horária da formação geral básica e dos itinerários Como é hoje: A Lei nº 13.415/2017 incluiu o Art. 35-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei nº 9.396/1996), estabelecendo, em seu § 5º, que a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC do Ensino Médio não poderá ser superior a 1.800 horas do total da carga horária da etapa (que passou a ser de, pelo menos, 3.000 horas).</p> <p>Qual problema vemos: O máximo de 1.800 horas para o cumprimento da BNCC (formação geral básica) reduziu bastante o tempo dedicado a algumas disciplinas durante o Ensino Médio¹³ e tem se mostrado inadequado para que conhecimentos e habilidades definidos na BNCC sejam desenvolvidos com qualidade, especialmente considerando os prejuízos trazidos pela pandemia às aprendizagens dos alunos.</p> <p>PROPOSTAS</p> <p>1. Para ser tratada de forma definitiva, a adequação da carga horária da formação geral básica deveria envolver a revisão do art. 35-A, § 5º, da LDB, que prevê o limite de 1.800 horas para o cumprimento da BNCC.</p>

	<p>Existem alguns caminhos que podem ser seguidos na definição de novos limites. Uma possibilidade seria a definição de um mínimo de 2.100 horas para a formação geral básica e de um mínimo de 600 horas para os itinerários formativos.</p> <p>Nesse caso, os sistemas de ensino poderiam definir o que trabalhar na carga horária que vá além desses mínimos. Em uma carga horária de 3.000 horas, por exemplo, poderia-se trabalhar 2.400 de formação geral básica e 600 de itinerários, ou 2.100 de formação geral básica e 900 de itinerários, ou modelos intermediários entre esses extremos, a critério dos sistemas de ensino.</p> <p>Em modelos com uma carga horária mais elevada, ficaria a cargo dos sistemas de ensino a definição da carga horária de cada uma das partes, respeitando os limites mínimos estabelecidos em lei.</p> <p>Isso permitiria reverter o “achatamento” da formação geral básica, ao mesmo tempo que:</p> <ul style="list-style-type: none"> (i) garantiria uma carga horária relevante para a parte flexível (não estabelecer o mínimo de horas para os itinerários poderia acabar por induzir os sistemas a só trabalharem a formação geral básica); e (ii) asseguraria algum grau de flexibilidade para os sistemas de ensino (e escolas) se organizarem conforme seus contextos específicos, respeitando assim as múltiplas diversidades existentes no Brasil. <p>2. Caso se decida por não rever dispositivos da Lei no atual momento, uma alternativa para buscar incidir na questão da carga horária da formação geral básica pode ser construída via Diretriz Curricular Nacional do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/2018).</p> <p>Isso envolveria a interpretação de que, embora a Lei imponha um limite de 1.800 horas para cumprimento da BNCC (Art. 35-A § 5º da Lei nº 9.394/1996), os itinerários formativos também podem trabalhar os conhecimentos e habilidades da BNCC do Ensino Médio (entendimento a partir do Art. 36 § 5º da Lei nº 9.394/1996).</p> <p>Assim, as Diretrizes Curriculares poderiam dar maior segurança normativa e melhor orientar os sistemas de ensino a dedicarem, nos itinerários formativos, uma carga horária para também se trabalhar a BNCC do Ensino Médio, sendo comum a todos os estudantes¹⁴.</p> <p>Por exemplo, o Art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (DCN-EM) poderia indicar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) uma parte da carga horária dos itinerários pode ser comum a todos os estudantes para se trabalhar a BNCC do Ensino Médio; e ii) um mínimo de 600 horas deve ser garantido para a parte efetivamente flexível (ou seja, que envolva opção de escolha do estudante, como trilhas de aprofundamento, eletivas e formação técnica e profissional). <p>Esse caminho, ainda que de forma não impositiva (ou seja, diferente de uma mudança em Lei), permitiria que, em jornadas de 3.000 horas, as redes trabalhassem a BNCC em até 2.400 horas (1.800 na formação geral básica e 600 nos itinerários), com as demais 600 horas para aprofundamento, eletivas e/ou formação técnica e profissional.</p> <p>Permitiria também que, para jornadas mais longas, mais tempo fosse dedicado à BNCC, contanto que o limite mínimo de 600 horas para a parte efetivamente flexível fosse respeitado.</p> <p>3. Por fim, no caso de mudanças na divisão de carga horária entre formação geral básica e itinerários (na Lei ou nas DCN-EM), é importante que se preveja um processo gradual de adequação dos referenciais curriculares dos sistemas de ensino, além de estabelecer um prazo de reavaliação dessas definições (por exemplo, após a revisão da BNCC, prevista para cinco anos depois do início de sua implementação).</p>
Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e	

<p>envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)</p>	
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Fórum Nacional das Mantenedoras de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (BrasilTec)</p>	
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Instituto Ayrton Senna</p>	<p>Entre as principais mudanças, a reforma propõe uma nova arquitetura para o sistema, Amplia a carga horária de 2.400 para 3.000 horas ao longo do Ensino Médio, estabelece o limite de 1.800 horas para a formação geral básica/FGB igual para todos; e estabelece pelo menos 1.200 horas na parte flexível dos currículos que oferecem os itinerários formativos, constituídos por diferentes opções de aprofundamentos de estudos nas áreas de conhecimento e/ou de ensino profissionalizante, valorizando o protagonismo dos jovens. Importante frisar a possibilidade do NEM oferecer como uma das possibilidades de escolha um itinerário de formação técnica profissional Integrando a carga horária de 3000 horas.</p>
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Movimento pela Base</p>	<p>"Conceitos e procedimentos sobre a distribuição da carga horária entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos estão pouco nítidos. Racional</p> <p>A falta de experiência nacional com flexibilização, com a escola da escolha e a inexistência de orientações específicas acerca do que seriam os aprofundamentos a serem feitos nos itinerários, fez com que questões como a diminuição da carga horária da FGB em favor dos IFs venha gerando inseguranças e preocupações.</p> <p>Entendemos que o simples aumento de tempo para a FGB pode reforçar um processo de ensino aprendizagem conteudista, fragmentado e passivo, que não equacionará os desafios com permanência e aprendizagem (haja vista os resultados anteriores à Reforma). Por isso, sugerimos que o CNE esclareça melhor os conceitos chave da Reforma - como a questão da distribuição da carga horária e como devem ou não ser aplicados, considerando as imensas defasagens de aprendizagem. Apoio técnico e financeiro para o fortalecimento curricular,</p>

	formação docente, materiais didáticos e avaliações, entre outros, deve ser disponibilizado..
--	--

Eixo temático 2: Composição curricular - Flexibilização curricular		
Instrumento Sujeito Documento	Conteúdo	
Instrumento 1: Audiências públicas Movimento pela Base 5ª Reunião de Subcomissão (fonte: transcrição de áudio)	-	
Instrumento 1: Audiências públicas Movimento Todos pela Educação Gabriel Barreto Correia	<p>A nova arquitetura curricular, que tem muitos problemas, e a minha segunda parte da fala vai falar sobre isso, mas a ideia dela de se ter uma formação geral básica e uma parte diversificada, que, como já foi dito aqui, não veio, essa ideia não veio nas discussões de 2016, 2017 e 2018, mas já vinha antes. As próprias normativas, algumas delas, já traziam a ideia de diversificação, mas acho que a nova lei induziu isso, mas a ideia de você ter uma parte comum, com uma BNCC organizada por áreas do conhecimento, que não proíbe você ter os componentes curriculares que tinha antes, mas permite que você trabalhe com mais interdisciplinaridade, o que acho que foi um avanço importante, e uma parte flexível, que tem muito melhorar, e falarei disso em breve, mas a ideia de você ter uma parte flexível que aprofunde em áreas do conhecimento é muito importante, a nosso ver, e muito conectada com o que no mundo está avançando, como o José Ricardo trouxe. E aí, por fim, a ideia da integração da formação profissional e técnica no ensino médio. Concordo, não é FIC via aquelas certificações intermediárias, mas a ideia de você conseguir prever, na carga horária total do ensino médio, os cursos técnicos de nível médio, com a certificação técnica de nível médio. Dependendo do caminho que formos seguir com alguma eventual mudança de carga horária da formação geral básica, isso pode ser um desincentivo para uma integração dos cursos técnicos de nível médio. Precisa-se chamar a atenção para isso. Então, acho que um modelo, a ideia de você integrar mais, articular mais, que é a palavra certa, a formação técnica profissional, a EPT, no ensino médio regular é um ponto muito positivo. Agora, vários problemas aconteceram, e no Todos pela Educação, a gente enxerga que não são só problemas de implementação. Há problemas, sim, na lei que foi aprovada e há problemas nas outras normativas, há desafios que podem ser pontos de aprimoramento a serem feitos nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas portarias do Ministério da Educação.</p> <p>O segundo é acabar com essa dispersão e pulverização imensa que houve nos itinerários. A partir das normativas do Conselho Nacional de Educação, não avançamos em orientações nacionais nos últimos quatro anos; não houve definição de como será o Enem, ninguém sabe como vai ser o Enem do ano que vem, os estudantes estão desesperados. Então é preciso, a nosso ver, dar novas orientações sobre o que são itinerários formativos, o que significa aprofundar em áreas do conhecimento, eventualmente até com uma base dos itinerários, deixando mais claro para as redes de ensino o que significa esse aprofundamento de cada área.</p>	
Instrumento 1: Audiências públicas Serviço Nacional de Aprendizagem	Mas tem uma coisa que a pandemia - por mais que a gente sempre volte a falar nela - trouxe-nos à realidade: a digitalização da sociedade. Nós temos esse desafio de levar essa digitalização à área da educação, à área da saúde, às áreas mais tecnológicas, e isto dentro de um princípio de balancear. Nem tudo será digital. Se meu avô fosse vivo, ele não usaria celular, não é? Bom, é claro que nós precisamos fazer alguma	

Comercial (Senac) - Sr. Luís Afonso Bermúdez (Diretor na Faculdade de Tecnologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial)

coisa e o Prof. Conciani - a quem eu mando um abraço, pois há algum tempo convivemos nessa vida do ensino técnico e ensino tecnológico - aborda a escolha, a orientação. Aí vem uma coisa que é importante: quem vai orientar e quem vai acolher esse também novo estudante que está chegando ao ensino médio? Eu preciso ter mais esse serviço nessa nova escola. A formação básica vai dar o básico, o próprio nome já diz. Agora, e os acessórios que são necessários? Nós precisamos valorizar aquele conhecimento que o jovem traz e que adquire no dia a dia, adquire na rua, adquire na família, adquire em outros ambientes e traz para essa nova escola. Como é que nós vamos acolhê-lo?

E fizemos uma loucura no ano passado, que foi diminuir o número de horas exigidos pela legislação, a nossa capacidade física em menos tempo. Então, baixamos de dois anos e meio para dois anos, fizemos, em um curso, uma experiência que, inclusive, já foi reavaliada pelo MEC, que foi diminuir de dois anos para um ano e meio para entregarmos o título de tecnólogo em recursos humanos. Mas teve toda uma avaliação. Gestão de recursos humanos, nesse período em que estamos saindo de um desafio de saúde, é como gerenciar esse novo recurso humano que chega às nossas empresas de comércio e serviços? Então, nós diminuímos para um ano e meio e já foi avaliado, ficamos com nota 5 na avaliação do MEC com essa mudança. Nós também temos pós-graduação, não a stricto sensu, mas a lato sensu, que são especializações. Então, nós usamos marqueteiramente, reconheço, dizer para o nosso estudante do curso de tecnólogo o seguinte: ""Olha, você se forma aqui em dois anos e em mais um ano você sai com pós-graduação em tal assunto"". E é isso que o mercado está esperando. Vocês podem ver os nomes dos cursos, dos títulos que oferecemos e que estão aí, além da nossa educação executiva e extensão, que também têm uma demanda. Muitos dos que estão hoje atuando no mercado ou já passaram ou só têm a formação de ensino médio, não querem um diploma, não querem um título, eles querem uma certificação, às vezes é uma micro certificação que eles querem. Então, nós estamos aí, fazemos isso tudo com parceria com o setor empresarial, que trabalha muito, principalmente o pessoal da área de tecnologia da informação trabalha com as certificações e alguns, até pouco tempo atrás, vendiam bem caras as certificações para o mercado. Nós estamos fazendo isso em parceria com eles. Hoje nós somos 64 especialistas de mercado, mestres e doutores, de mercado, condição sine qua non para participar do corpo docente da nossa faculdade é ter a experiência de mercado e, é claro, a titulação, senão nós não somos bem avaliados pelo MEC. Como foi levantado, eu imaginei isso, como é que eu atendo esse novo aluno? Ele se sente acolhido. Nós vimos essa necessidade durante a pandemia.

Quais são os nossos desafios? O nosso desafio foi, este ano, o de fazer um convênio com a Secretaria de Educação na área dos nossos cursos técnicos, em que nós juntamos o ensino médio para os nossos alunos das escolas públicas... (Soa a campanha.) O SR. LUÍS AFONSO BERMÚDEZ - ... com a parte profissionalizante, que é gratuita. É o Programa Senac de Gratuidade. Eu acho que o Senai também tem PSG, e não sei se o Senat também tem um programa Senat de gratuidade, a aplicação... (Intervenção fora do microfone.) O SR. LUÍS AFONSO BERMÚDEZ - ... então, para dentro do quinto itinerário de formação, e hoje nós temos 1,3 mil alunos de escolas públicas em alguns daqueles títulos de técnicos. E o melhor, eu acho que o Prof. Conciani ainda está aí, foi o trabalho que foi feito de divulgação e nós vamos, sim, aderir rapidamente - estamos capacitando alguns professores, quatro professores - ao Verticaliza. Eu quero usar essa hora de técnico, fazer valer no curso de tecnólogo, o que vai fazer com que esses jovens digam "ah, eu vou poder usar lá na minha formação superior". Se essa quantidade de horas poderá ser toda, a gente ainda não tem as dosagens necessárias, mas estamos partindo, é um complemento que vem mudar do Novo Ensino Médio. Essa é a ideia que a gente tem, que chamamos de Faculdade Senac 4.0, não esquecendo de que nós temos o DF e a Ride. Aí, nós precisamos trabalhar com isso, nossos critérios são esses. É claro, para os senhores verem o que é a mudança. Isso aqui não foi contratado, não, ""olha, fala bem que nós vamos..."" Foram chamados os alunos que têm uma jornada interdisciplinar para que eles nos digam qual a vantagem de ele estar aqui na faculdade. Aqui é de uma

	<p>empresa que selecionou esse jovem...(Soa a campainha.)O SR. LUÍS AFONSO BERMÚDEZ - ... graduado. E aqui outros três exemplos de profissionais que passaram pela faculdade, desde a mudança do mindset deles até uma postura, que são colocadas como empreendedoras.</p>
Instrumento Audiências públicas Brasil Startups (Presidente da Brasil Startups Hugo Giallanza)	<p>1: A Brasil Startups é uma associação sem fins lucrativos. Nossa objetivo e missão é gerar abundância para pessoas,cidades, por meio da inovação da tecnologia. Nós, hoje, temos mapeado o ecossistema de startups e nos vemos bastante preocupados com a questão da formação de mão de obra. A gente identifica uma carência de mão de obra técnica. Existem Pesquisas que dizem que, até 2025, nós teremos uma defasagem, uma necessidade de 500 mil vagas técnicas, e a nossa preocupação, como uma instituição representativa de empresas, de startups, é atender as demandas dessas empresas,acelerando a formação ou fomentando isso com políticas públicas.Quando a gente pensa no ecossistema de inovação, startups, a gente tem cinco aspectos que são impreteríveis para que o'ecossistema seja maduro. A primeira coisa é a densidade, densidade de negócios, de empresas, de conexões. A segunda é a cultura; leis e capital; e, por último, talentos. Então, no campo do talento, a Brasil Startups, junto com a Secretaria De Educação do DF, criou um projeto chamado Retina - Cultura de Inovação Educacional. É um projeto, junto com aFAPDF, pelo qual a gente recebeu um recurso, através MROSC, que é o Marco Regulatório da Sociedade Civil, e nós estamos cocriando, junto com a Secretaria de Educação, esse novo modelo de escola.Na origem do nosso projeto, nós tínhamos a expectativa de criar um curso técnico de empreendedorismo em jogos. Esse era o cerne da nossa proposta. Mas, no processo cocriativo, quando a gente foi imergir nas necessidades, nas demandas da escola, a diretoria da escola, da ETC, a Escola Técnica de Ceilândia, falou: ""Olha, se vocês fizerem um curso técnico,vocês vão executar apenas um. Por que vocês não formam professores da rede?"" E, a partir dali, a gente modificou o nosso plano de trabalho e a gente começou a formar professores. Então, mudamos a metodologia e, hoje, nós formamos professores da rede pública na área de empreendedorismo digital, design de jogos e gestão de escolas inovadoras. Isso porque não adianta você implementar cursos inovadores se a mentalidade de quem conduz a escola, Senador, não estiver conectada com esse mundo também de inovação e tecnologia.E, hoje, os cursos que a gente viabiliza, as nossas formações, são reconhecidos pela Eape. Então, o professor da rede consegue se formar e conduzir isso. E o que é legal é que, sem querer, a gente apontou na lua e acertou as estrelas. Age como proposta de solução, o Retina tem, além dessa parte de formação, tem espaço físico. A gente reformou salas e tem salas de formação profissional, por exemplo, com um modelo ligado ao mercado. A gente não tem salas sérias, com mesas e cadeiras sérias, a gente tem um modelo de mesas trapezoidais que simulam um squad. É como se fosse um ambiente de desenvolvimento de software de negócio, que é comum dentro das empresas. Então, a nossa ideia, a nossa proposta é aproximar isso e fazer com que o ensino público também possa estar no mesmo momento das demandas de mercado.Nesta semana, a gente teve uma notícia, no mercado, de uma startup brasileira chamada Pismo, que foi adquirida por US\$1 bilhão, cerca de R\$4,8 bilhões. É a quinta maior aquisição, no ano de 2023, no mundo. É uma fintech, uma startup na área financeira, que está protagonizando algo incrível aqui. Foi uma ótima notícia nesta semana.A gente também tem laboratórios makers e possui, dentro desse projeto Retina, um laboratório de gravação de estúdio de edição de conteúdos. É um espaço muito bacana, e eu convido todos que nos ouvem a conhecer na Escola Técnica De Ceilândia.</p> <p>Obrigado, Senador.Eu queria honrar as pessoas que fizeram perguntas no e-Cidania. Eu me sinto confortável para falar sobre o tema da evasão. Eu acredito, a minha opinião, na aproximação do mercado a essas escolas através de uma metodologia ligada ao projeto possa servir como uma alternativa para a retenção e transição desse aluno para o mercado de trabalho.Sabendo que existe esse gap de mão de obra, por que não atualizar a matriz curricular? Por que não conectar as empresas locais com esse ambiente escolar, fazendo com que esses jovens estejam, já desde o ensino médio, conectando-se com essa demanda de mercado? A gente tem feito isso lá no</p>

	<p>Retina, e tem sido muito bacana ver o resultado dessas ações que a gente está implementando. A outra questão é o endowment como alternativa, respondendo à indagação do Senador sobre a questão da sucessão, da falta de continuidade nas políticas públicas e da ausência de política de Estado. Eu vejo que esses ins and outs possam ser também uma alternativa para a manutenção disso. Independentemente de política, independentemente de sucessão de governo, esses instrumentos nascem para a manutenção de algo e perpetuam aquilo na linha do tempo. Então, é um instrumento para que a gente possa utilizar. Quem sabe universidades e escolas técnicas possam, no futuro, ter esses instrumentos para a manutenção, atraindo professores do mercado também para suportar as demandas dessas matrizes curriculares que, muitas vezes, não têm profissional na rede. É isso. Muito obrigado"</p>
Instrumento 2: Seminários (webinários com especialistas e encontros regionais)	<p>Um segundo, que a nova estrutura curricular, a nova arquitetura curricular, que traz na ideia, vou falar mais para frente desafios e problemas, mas traz na ideia o conceito de que você ter uma formação geral básica, com uma base nacional como curricular, por área do conhecimento, tentando favorecer a interdisciplinaridade, tentando avançar isso no Paris, mas também acompanhada de uma parte flexível, em que os alunos podem se aprofundar em áreas do conhecimento, conforme suas escolhas. Então, essa essência, esse conceito para a gente é muito caro e voltar para um modelo ou avançar no modelo muito rígido, como tínhamos antes, é um contrassenso à ideia e ao respeito à valorização das várias individualidades e juventudes que a gente tem aqui no país.</p>
Movimento Todos pela Educação (Gabriel Barreto Correia)	<p>E, por fim, um terceiro elemento dessa essência do novo ensino médio é a tentativa de integração maior da educação profissional e tecnológica no ensino médio regular. Isso é uma tendência mundial, isso já existia um modelo de ensino médio integrado, né, no Brasil, mas ele é muito mais incipiente. E o novo ensino médio busca, precisamos avançar muito ainda para que essa busca seja efetiva, mas busca articular muito melhor a educação profissional e tecnológica no ensino médio regular. Então, acho que isso é uma demanda da juventude, isso é uma tendência internacional, o Brasil tem que avançar com isso e avançarem modelos que voltem à exclusão, voltem ao conceito de que o ensino médio articulado à EPT, articulado à formação técnica profissional, é para poucos, é só em ilhas de excelência, não é o caminho. Então, a gente defende muito que isso seja preservado, essa essência seja preservada nas discussões, no modelo que a gente vai avançar. Então, respeitando aqui meu tempo, até por respeito aos colegas, paro por aqui, nos meus dez minutos, no meu segundo momento de fala, eu trago as sugestões mais específicas do topo sobre o que o ensino médio precisa ser. Muito obrigado</p> <p>Com isso, eu continuo aqui minha fala, retomando o ponto que eu estava na minha primeira participação, que foi uma defesa por elementos da do novo modelo de ensino médio. Falamos aqui, e algumas, professor Reinaldo, professor Remy, comentaram sobre a expansão da Cargoráia, sobre a ideia de flexibilização curricular e uma melhor articulação da educação profissional e tecnológica no ensino médio. São elementos que não foram trazidos em 2016 e 2017. Elementos que já haviam sido discutidos antes, há alguns anos, e que foram colocados aí em vigor e começaram a implementação no ano passado. Então, essa defesa da essência é muito importante, porque agora eu passo para a minha parte 2, que são, de fato, as proposições de alterações. Sugestão de reestruturação de alguns elementos do novo ensino médio, que aqui no Todos pela Educação a gente acha que são mudanças muito importantes a serem feitas.</p> <p>Hoje a gente tem uma profusão, uma diversidade imensa de itinerários no Brasil, por quê? Pela falta de coordenação nacional, de orientação nacional, a própria indefinição sobre como vai ser o ENEM, né, então, defendemos aqui no todo isso pela educação que se avance no país numa organização de o que são os itinerários formativos e o que significa aprofundar em áreas do conhecimento, seja os itinerários específicos por área, ou seja, de alguma forma, integrá-los, existem algumas propostas no mas a gente acha muito importante avançar nessa orientação. E aí isso precisa conversar</p>

	<p>muito com o ENEM. Existem algumas propostas interessantes como estruturar o ENEM, mas não precisamos ir para um muito complexo. O próprio ENEM hoje já tem as cinco provas por área do conhecimento e a redação, já temos as quatro provas em que as próprias instituições do ensino superior podem dar pesos diferentes para as notas dos estudantes em cada prova.</p> <p>Claro, precisa ser alinhado à base nacional com o curricular, talvez em cada área do conhecimento, cada prova, você ter claramente o que é a formação geral básica, o que é um aprofundamento, mas, enfim, não vou entrar em detalhes aqui nessa discussão, mas acho que a gente não precisa pensar em modelos mirabolantes aqui para o ENEM, não. Mas organizar e acabar com essa profusão de itinerários é algo muito importante para conseguirmos realmente oferecer o que eles deveriam oferecer, que é o aprofundamento em áreas a partir do interesse dos estudantes.</p>
<p>Instrumento 2: Seminários (webinários com especialistas e encontros regionais)</p> <p>Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave) - Reynaldo Fernandes</p>	<p>A Europa já melhorou muito a discussão, a bifurcação, a segmentação, mas ela teve muitos caminhos, mas tinha pouca escolha. Na verdade, o seu desempenho pega países como a Bélgica e aí é definido, você não tinha escolha nenhuma. Eu posso ter caminhos sem escolhas, ou seja, imagina que cada escola do Brasil tem um itinerário diferente. Cada uma vai ter um caminho. Mas, se eu tenho que ficar na escola próximo da minha casa, eu não tenho escolha do caminho que eu vou cursar. E a proposta do Ensino Médio, eu lembro das propagandas, não foi de caminhos, foi de escolha. Agora, fazer escolha, ter essa grande diversidade de escolha é muito difícil. Eu fui de uma escola, eu sou de uma escola, eu lembro, eu fui para Ribeirão Preto, montei a Faculdade de Economia e Administração em Ribeirão Preto.</p> <p>Era uma escola pequena, tinha 40 alunos, entravam em cada curso. Então, os alunos reclamavam das opções. Lá em São Paulo tem muita opção, porque era grande. Quando você tem escolas pequenas, você tem uma dificuldade de fazer isso. Então, a gente fala, ah, os Estados Unidos. Lá, as RAE e os cursos americanos são enormes. É outra estrutura e você pode dividir. Como você faz isso em sistemas, quando você tem escolas integradas, que tem vários setores, nós temos desde o fundamental até o médio, e muitas delas muito pequenas, começa a dificultar esse caminho. Então, acho que é isso que eu vou deixar. Eu acho que essa questão é que o que está frustrando é que, as escolhas estão sendo complicadas para muitos dos estudantes. Tem alguns caminhos, mas eles não conseguem escolher.</p> <p>E é um problema logístico. Faltou fazer conta, às vezes eu falo, faltou fazer conta antes de como se daria essa questão. Eu acho que temos que pensar algumas coisas. Isso que eu vou tentar falar na segunda parte. Que eu acho que é a grande questão polêmica, como se lidam os infederários formativos. Mas depois eu falo, nessa primeira parte eu parei por aqui. Muito obrigado, Luiz Roberto e a Secretaria de Articulação.</p> <p>Como eu falei, a grande questão mais polêmica o que eu acho nessa discussão é sobre os itinerários formativos, né? E a questão entre caminhos e escolhas, né? A dificuldade de você ter escolhas efetivas. Na separação da formação geral básica e do itinerário formativo, quando eu li lá atrás, uma coisa que me achou muito, que eu achei muito estranha, eram 1.800 horas e 1.200. Inclusive porque se eu tenho 3.000 horas, se eu colocasse 2.000 horas para a formação básica e 1.000 para o itinerário formativo, eu podia separar em dois anos para a formação básica e um ano para os itinerários formativos. E acho que isso resolveria a questão do que eu acho, porque eles colocaram as 1.800 horas. Eu acho que as 1.200 horas foram colocadas em virtude da educação profissional. Se você olhar as certificações, existe de 800, acho que o Rémi pode falar melhor sobre isso, sobre 800 horas até 1.200. Então 1.200 é o máximo de horário de carga para a certificação. Então colocaram o máximo para você poder integrar. Eu acho que essa é a lógica. Mas 3.000, se você compensar com uma mínima, colocando 2.000, o Gabriel colocou 2.100, mas se colocar 2.000 você poderia dar em dois anos e no último ano, e os cursos de 1.</p>

200 fariam 3. 200. E eu não sei se não é possível, a gente sabe fazer contas, se é possível reduzir algumas horas e o curso, por exemplo, de enfermagem, que é 1. 200, poder fazer em 1. 000, eu teria que ver melhor isso. Por que eu acho isso importante? Porque dos itinerários, nós temos os propedeuticos, as 4 horas da BNCC, e o quinto itinerário que é a formação profissional. Mas o quinto itinerário não é um só muitos itinerários. Não tem nada a ver um curso de informação, de tecnologia da informação, com um curso, como eu falo, de enfermagem, tem que ter uma diversidade de cursos ou de itinerários profissionais. E aqui é uma questão importante, a facilidade de integrar.

Eu acho que isso é uma coisa pedida, bem discutida, eu acho que existe evidências de alunos que fazem ensino médio, param no ensino médio, quem faz ensinar com educação técnica profissional tem um prêmio salarial maior. Evidentemente, sempre esses cálculos, eu passei, no começo da minha carreira, eu calculei muito esses prêmios salariais, de tudo que era coisa, faz tempo que eu não faço. Mas eu vou a muita banca em tese, e tem exames, por eles pegam, eu vi que em São Paulo tem vários na Fundação Getúlio Vargas, como tem uma seleção, eles pegam os alunos que entram na rabeira e os que ficam logo abaixo saíram. Então, são iguais, entrou quase aleatório. E eles olham, quem entra no curso, por exemplo, nos cursos do Centro Paula Sousa, de São Paulo, depois eles olham lá no Mercado de Trabalho, dez anos depois, eles encontram que quem fez ganha mais.

Evidentemente, não tem certeza se é por ser técnico profissional ou porque a Paula Sousa é um centro muito bom. É difícil separar essas coisas. Mas tem muitas evidências de vários estudos mostram que, de fato, existe algum ganho de fazer o ensino profissional técnico em relação a quem faz o regular e para no ensino médio. tem muita. As demandas, pelo menos dos cursos dos institutos federais, tem excesso de demanda, nem todo mundo consegue. Ninguém consegue, nem todo mundo consegue entrar. Então, essa expansão é uma coisa que a gente vale a pena tentar. Mas, para isso, e aí o Remy pode falar depois, eu tenho muita dúvida de trazer escola, formação profissional para as escolas regulares. Gente, elas não têm o ETS, elas não sabem o fazer, é outra coisa.

Isso não é assim, gente, que você fala, agora nunca tinha nada, de repente as escolas vão fazer formação profissional. Eu acho que é muito complicado você fazer isso nas escolas regulares. O que eu acho que a gente tem que fazer, se os alunos puderem cursar os dois anos, por isso que as duas mil horas aqui, estou pensando como propósito, e o último, onde eles poderiam se deslocar, e aí tem que olhar as escolas que fazem isso. escolas estão acostumadas, São Paulo, o centro Paula Sousa, o Sistema S, as instituições federais, e aumentando isso, a medida que a demanda vai aumentando essa formação profissional. E política pública tem que ter o seu tempo. Eu falo não só em educação, política pública a gente tem que entender como um experimento, a gente não sabe o resultado que é quando a gente defende uma política pública, a gente tem que falar, esse é um experimento que vale a pena tentar.

Por quê? Porque um desenho parecido com esse em outro lugar deu certo, nós temos estudos que mostram que desenhos desse tipo têm melhor resultado do que do mas política pública é contextualizada, uma coisa que deu certo em outro lugar não quer dizer que vai dar certo aqui, então a gente precisa ter o seu caminho. Pedra depende de caminho, dependência de caminho. Os pais são diferentes porque eles têm trajetórias diferentes, nós temos que encontrar a Então acho muito complicado a ideia de querer levar e fazer formação técnica nas escolas que nunca fizeram isso. Pode ser que com o tempo a gente vai levando, introduzindo lá dentro, algumas escolas aprendam, mas eu acho que isso tem que ser devagar, eu acho que a gente teria que pedir ajuda das escolas que já fazem isso e poder deslocar os alunos. Por isso que as ruas mil e mil seriam interessantes, acho muito importante.

E, por exemplo, algumas coisas eu acho também complicadas, juntar itinerários mistos com propedeuticos, eu acho que tem que manter as escolas, formação

	<p>profissional, os cursos que vem dando certo, tem lá no catálogo, tem as horas, e depois a gente vai mudando. Também a coisa do CNE de poder juntar vários cursos de pequena duração para tornar um, acho muito complicado, acho que a gente não sabe os resultados dessas coisas. Enquanto os cursos profissionais de longa duração, esses que eu estou falando de 800 a 1.200 têm resultados, os de curta duração, os resultados são muito menos claros. A gente não tem muito resultado, então acho que a gente devia tomar com cuidado e ter, então, as trajetórias profissionais e as propedeuticas. Então, acho que esse é um primeiro ponto que eu queria trazer para a nossa discussão, como propósito.</p> <p>quase no final, faltam. Ah, então, para terminar. Dois minutos. Eu vou terminar com a questão da flexibilização dos propedeuticos. Veja, se eu quero flexibilização, não precisava nem ter itinerários formativos, eu bastaria ter um conjunto de opções e de optativas, tipo o que é a escola americana, que cada um faz o seu. O problema é que não vai ter muitos itinerários em escolas pequenas. Então, talvez, formar os itinerários. Nós temos quatro áreas, são as quatro da BNCC. Se eu puder fazer todas as misturas, porque os ministros podem, eu não deixaria misturar propedeuticos com os técnicos, eu acho muito, pelo menos no início. Nós temos 15 combinações possíveis, só dos quatro. Fazer uma combinação de todos os quatro? Essa é uma outra coisa que eu achava estranha no início.</p> <p>Olha, era tudo junto, tudo numa escola que não tinha. Agora tem que especializar e Aí você obriga, você não tinha oportunidade. Quem quisesse fazer com todas as áreas não tinha possibilidade. Embora com os mistos seja uma possibilidade, mas pelo que eu tenho visto nos relatos, ninguém faz isso. Estão fazendo as separações. E muitos alunos gostariam de continuar o sistema. Nem todo mundo estava descontente de ter que fazer escola única. Tinha muitos que gostavam. O problema de flexibilização é que as pessoas têm preferências diferentes, gostos diferentes, então você teria que fazer isso. E algumas coisas vão ter que ter possibilidade de juntar e vão ter que aprender. Eu acho que deixar, por exemplo, nos Estados Unidos, daquelas magnetic schools, você faz escolas especializadas, as pessoas migram para lá, tem uma escola especializada em artes, aí se muda.</p> <p>Porque não vai dar para fazer tudo em todas as escolas. Nós vamos ter que aprender e os estados podem ter boas saídas. E para terminar, Luiz Roberto, só para terminar a questão do eu acho muito complicada a gente. a discussão do Enem. Assim, olha, hoje nós temos uma. A ESC tem a formação geral e tem o erário formativo. Eu estive no SENE na discussão e era assim. Então, tem que ter duas fases do Enem. Mas por quê? Porque como é que faz? Como é que eu vou avaliar os itinerários, tudo diferente? Não tem como. Não tem como. E aí, não, faz a parte básica dos itinerários. Como fazer isso? Eu acho que a gente vai ter que. É difícil você mudar o Enem sem saber como ele vai se implementar no próprio ensino médio.</p>
<p>Instrumento 2: Seminários (webinários com especialistas e encontros regionais)</p> <p>Educação da Unicef Brasil Mônica Dias Pinto</p>	<p>-</p>
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Associação Brasileira de</p>	<p>2. DISCIPLINAS E COMPONENTES CURRICULARES Embora a tradição legislativa brasileira, no campo da Educação, se já delegar aos Estados e Municípios, a composição dos componentes curriculares que será ofertada na Educação Básica, certas disciplinas do currículo apareciam, no cenário anterior à Reforma, com o obrigatórios na perspectiva de garantir que os estudantes tivessem acesso a determinadas ciências que nem sempre marcavam presença no Ensino Médio. A Lei 13.415/2017 definiu a obrigatoriedade de disciplinas como Língua</p>

<p>Instituições Educacionais Evangélicas (Abiee) e Associação Nacional das Escolas Católicas (Anec)</p>	<p>Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, por exemplo, ao mesmo tempo e m que modificou a expressão “ disciplinas d e sociologia e filosofia” para “ estudos e práticas de sociologia e filosofia”. É preciso equalizar essa situação, de modo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir, à luz d a BNC C, que a área curricular d e ciências humanas e sociais aplicadas deverá ser composta, no mínimo, pelos componentes curriculares de Sociologia, Filosofia, História e Geografia, com oferta obrigatória n o Ensino Médio . • Definir, à luz d a BNC C, que a área curricular de ciências da natureza e suas tecnologias, deverá ser composta, n o mínimo, pelos componentes curriculares de Biologia, Química e Física . • Definir, à luz d a BNC C, que a área curricular de Linguagem s e suas tecnologias deverá ser composta, n o mínimo , pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física . <p>3. FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR</p> <p>A flexibilização curricular do ensino médio é uma proposta importante, presente no debate de gestão pública há algumas décadas. Há casos de boas práticas em nível internacional e nacional, todavia, os processos de flexibilização curricular requerem cuidado sobretudo e m contextos e m que há forte desigualdade, caso e m que esta pode produzir mais desigualdades e prejudicar os estudantes que estão mais vulneráveis. A implementação, ainda que incompleta, do Novo Ensino Médio, aponta esse risco. Assim , seria importante Estabelecer parâmetro s mais detalhado s para a proposição de inclusão da s disciplinas eletiva s no currículo do ensino médio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir, de maneira colaborativa, em parceria com a s redes estaduais, repositórios para o compartilhamento e aprendizagem cruzada em torno da flexibilização curricular
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Todos pela Educação</p>	<p>b. Definições sobre a organização dos itinerários formativos e o Enem</p> <p>Como é hoje:</p> <p>A Lei 13.415/2017 estabelece, em seu Art. 36, que os itinerários formativos 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, considerando as quatro áreas do conhecimento15 e a formação técnica e profissional. Entre outros pontos, o Art. 36 (§ 1º) ainda diz que a organização das áreas e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. E que, a critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos (§ 3º).</p> <p>A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (DCN-EM) estabelece no seu Art. 12 a estrutura curricular dos itinerários. Ela reforça que eles devem ser organizados considerando as áreas do conhecimento e insere um novo elemento (§ 2º): eixos estruturantes16, sobre os quais os itinerários devem se organizar (a partir de um ou mais deles). Já a Portaria MEC nº 1.432/2018, estabelece os Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos, conforme previsto pelas DCN-EM. O mesmo Art. 12, no § 4º, diz que a definição de itinerários formativos deve ser orientada com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos e, no § 6º, que os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município.</p> <p>Por fim, as DCN-EM orientam sobre o Enem (Art. 32), estabelecendo que as matrizes do exame deverão necessariamente ser elaboradas em consonância com BNCC e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, construídos pelo MEC. E que o Enem será em duas etapas, em que a primeira terá como referência a BNCC e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.</p>

	<p>Qual problema vemos:</p> <p>Um dos principais desafios para implementação da nova arquitetura curricular no Ensino Médio está relacionado à falta de clareza e orientação das normativas nacionais sobre o que se espera dos itinerários formativos e sobre como estruturá-los em diferentes contextos e realidades. As normativas são demasiadamente amplas e abriram excessiva flexibilidade para a construção dos currículos, trazendo dúvidas e incertezas aos sistemas de ensino e, consequentemente, desafios em um país com imensas desigualdades. Isso se acentua com as indefinições sobre o Enem, em uma realidade em que, sabe-se, os sistemas de ensino também observam a matriz do exame ao estruturarem seus referenciais curriculares.</p> <p>Nesse contexto de diretrizes muito amplas, vê-se hoje uma profusão de itinerários nos estados brasileiros, que não contam com um núcleo minimamente comum que os oriente, ainda que seja importante o espaço para contextualizações e inovações locais. Além disso, as atuais normativas não garantem que todos os estudantes tenham alguma opção de escolha durante o Ensino Médio, uma vez que os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município¹⁷. Mais relevante ainda, no entanto, é que atualmente não há a garantia de que o leque de itinerários oferecidos a cada estudante abarque as quatro áreas do conhecimento (mesmo com a oferta de dois itinerários, é possível abranger as quatro áreas). A consequência disso é que alunos podem receber opções de itinerários que não envolvam a área que mais têm interesse em se aprofundar.</p> <p>PROPOSTAS</p> <p>É preciso alterar os documentos normativos que dizem respeito à estrutura curricular dos itinerários formativos, a saber: a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (DCN-EM), especialmente em seu Art. 12, e a Portaria MEC nº 1.432/2018, que estabelece os Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos. Isso deve ser feito por um grupo de trabalho envolvendo, necessariamente, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e representantes das secretarias estaduais de Educação.</p> <p>O principal intuito no âmbito das normativas nacionais deve ser dar mais clareza e orientação sobre a construção dos itinerários. Primeiramente, as diretrizes podem ser mais orientadoras sobre como estruturar os itinerários. Por exemplo¹⁸, caso defina-se uma carga horária mínima de 600 horas para a parte flexível (conforme sugestão anterior), poderia-se estabelecer que, dessas 600 horas, 480 horas (80%) sejam para aprofundamento em uma ou mais áreas do conhecimento (“trilha de aprofundamento”) e as outras 120 horas (20%) para outras disciplinas (eletivas, Projeto de Vida, competências para o mundo do trabalho, etc).</p> <p>Além disso, para a parte de aprofundamento das áreas do conhecimento, sugere-se criar um núcleo comum de conhecimentos e habilidades para cada área, que dariam mais clareza aos sistemas de ensino sobre o que significa “aprofundar a área do conhecimento”. Seria a “Base Comum dos Itinerários”. Com ela, os sistemas poderiam estruturar seus itinerários com um norte mais definido, construindo itinerários de aprofundamento em uma única área, ou integrando diferentes áreas.</p> <p>O núcleo comum de conhecimentos e habilidades aprofundados em cada área (“Base Comum dos Itinerários”), sugerido acima, também deveria embasar a matriz do Enem. No entanto, ainda é necessário ampliar o debate sobre a estrutura do exame, para que dê conta de avaliar a formação geral básica e os itinerários formativos, como previsto na Resolução CNE/CEB nº 3/2018¹⁹. Como essa questão ainda não está resolvida, é fundamental que haja um modelo gradual de alterações do Enem, conforme será apresentado mais adiante.</p> <p>A figura abaixo ilustra essas propostas, considerando a recomendação apresentada</p>
--	--

	<p>anteriormente de estabelecimento de um mínimo de 2.100 para a formação geral básica e de 600 horas para os itinerários:</p> <p>Por fim, sugere-se uma revisão do Art. 12 § 6º das DCN-EM, para que vá além de estabelecer que haja ao menos dois itinerários por município. O mais importante seria estabelecer que os sistemas de ensino precisam oferecer opções de escolhas a todos os estudantes, nunca restringindo-os da possibilidade de aprofundamento de alguma área do conhecimento (ainda que em itinerários integrados).</p>
Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)	<p>“A oferta de Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do Ensino Médio promove a inserção produtiva qualificada de jovens brasileiros no mercado de trabalho. No que tange ao modelo do Novo Ensino Médio, o V Itinerário Formativo, como trilha de aprendizagem, representa garantir aos jovens brasileiros: ampliação do seu horizonte de escolha de itinerário formativo; possibilidade de uma formação qualificada em curso profissionalizante; chances de ingresso no mercado de trabalho com renda maior de quem não possui qualquer certificado de Educação Profissional; e oportunidade de ingresso no primeiro emprego pelo Programa de Aprendizagem.</p> <p>O Senac, dada a sua alta capacidade instalada e extensa capilaridade pelo País na oferta de cursos em diferentes eixos tecnológicos, representa importante vetor para a implementação do V Itinerário Formativo por meio das Secretarias Estaduais de Educação.</p> <p>Isto significa, mediante parcerias e convênios, ampliar a potencialidade de oferta da Educação Profissional, inclusive sob uma oferta mais qualificada de nível técnico, para jovens estudantes brasileiros do ensino regular, além de constituir opção para estudantes oriundos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este cenário contribui, consequentemente, para aumentar o número de matrículas de EPT, visando se aproximar do cumprimento da Meta 11 do Plano Nacional de Educação.</p> <p>A partir do que foi apresentado, o posicionamento desta Instituição é pela manutenção do Novo Ensino Médio, mas ressaltando a importância de aperfeiçoamentos. Justifica-se tal posicionamento pela compreensão de que o modelo proposto é compatível com as demandas educacionais do século XXI com a capacidade de promover formação, para que estudantes se tornem protagonistas de suas trajetórias pessoais e preparados para as suas escolhas profissionais. Assim, enfatizamos a importância de se ampliarem políticas e ações que incentivem a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, principalmente, a formação técnica de nível médio, que, sabemos, desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades que vai além da preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Mais ainda, reúne outras vantagens, como proporcionar aos estudantes habilidades técnicas e conhecimentos específicos em uma área profissional; integrar teoria e prática; oferecer possibilidades de continuidade dos estudos no nível superior, e aumentar consideravelmente as chances de uma empregabilidade mais valorizada e qualificada.</p> <p>Soma-se a esses fatores a educação profissional técnica em nível médio - com carga horária mais robusta, viabiliza uma formação mais compatível com demandas profissionais dinâmicas e complexas que acompanham as tendências do mercado. Por último, a preparação de técnicos cumpre uma função vital para a economia brasileira, que é preparar jovens com potencialidades para atuação profissional de acordo com as vocações econômicas regionais em carreiras profissionais qualificadas consideradas cruciais para o desenvolvimento e o crescimento econômico de um país. Portanto, o Senac pode contribuir para gerar oportunidades de formação profissional qualificada, colaborando para uma formação humana integral de nossos estudantes, além de cumprir o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei, 9.394/96), que compreende que a educação "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".</p>
Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades	"De olho no futuro, países que veem a Educação como grande impulsionadora do

<p>e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Fórum Nacional das Mantenedoras de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (BrasilTec)</p>	<p>desenvolvimento social, político e econômico têm obtido bons resultados exitosos na área educacional, como Finlândia, Canadá, Coreia do Sul, os Países Bálticos, dentre tantos outros, por virem investindo em modelos que oferecem maior flexibilidade curricular e incluem a educação profissional e tecnológica no Ensino Médio. Esses modelos têm demonstrado ser efetivos na redução do abandono escolar e na melhoria da qualidade do ensino. Claro que também há exemplos de sucesso na implementação de reformas do Ensino Médio em países mais próximos da nossa realidade. Um exemplo é o Chile, que passou por uma reforma do Ensino Médio em 2003, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e reduzir a evasão escolar. A reforma chilena introduziu uma maior flexibilidade curricular, permitindo que os estudantes escolhessem áreas de interesse para se especializarem. Além disso, a reforma expandiu o uso de tecnologias educacionais e promoveu a formação de professores. Os resultados foram significativos, apesar da reação ocorrida em alguns segmentos mais resistentes a mudanças da sociedade chilena. Desde a reforma, o Chile melhorou significativamente seu desempenho nos testes internacionais de avaliação da educação, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Além disso, a reforma promoveu a formação de professores e a utilização de tecnologias educacionais. Os resultados também foram positivos na Colômbia. Desde a reforma, o país melhorou significativamente seu desempenho nos testes internacionais de avaliação da educação, como o PISA. Além disso, a taxa de conclusão do Ensino Médio aumentou consideravelmente, passando de cerca de 60% em 2002 para mais de 80% em 2018. A reforma colombiana introduziu uma maior flexibilidade curricular, permitindo que os estudantes escolhessem áreas de interesse para se especializarem. Além disso, a reforma promoveu a formação de professores e a utilização de tecnologias educacionais. Portanto é importante que o Brasil continue avançando na direção de um modelo de Ensino Médio mais adequado às demandas da sociedade contemporânea e que valorize a formação integral dos seus estudantes, oferecendo-lhes oportunidades para desenvolver suas habilidades e competências, tanto acadêmicas quanto profissionais."</p> <p>"Novo Ensino Médio tem como objetivo atualizar o currículo para torná-lo mais conectado com a realidade dos estudantes e com as demandas do mercado de trabalho. Essa atualização é fundamental para preparar os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea e garantir que eles tenham uma formação mais completa e adequada."</p> <p>"A flexibilização do ensino é uma das principais novidades do Novo Ensino Médio e permite que os estudantes tenham mais autonomia para escolher as disciplinas que desejam estudar. Isso abre espaço para que eles desenvolvam habilidades e conhecimentos mais alinhados com seus interesses e aptidões, o que pode aumentar a sua motivação e engajamento."</p>
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Instituto Ayrton Senna</p>	<p>Em relação à formação geral básica, a maioria dos currículos dos estados manteve a organização por disciplinas, mas com o compromisso de que os professores das disciplinas das áreas, como por exemplo física, química e biologia em Ciências da natureza, articulem entre si o seu trabalho pedagógico para o desenvolvimento das competências da área Ciências da Natureza.</p> <p>Alguns destacam que a fragmentação das competências das áreas em competências disciplinares acaba novamente esquartejando o currículo em disciplinas que não conversam entre si e dificultam o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dos problemas complexos do mundo atual, como energia e meio ambiente, por exemplo. Este ponto é essencial para assegurar a efetiva implementação da concepção pedagógica do NEM, que tem como um dos pilares centrais a formação integral para a cidadania e a flexibilidade dos itinerários, inclusive a possibilidade de ampliação da oferta dos itinerários de formação técnica profissional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sugestões para os itinerários de formação técnico profissional: o Criação de certificações profissionais ou avaliações profissionais para estudantes;

	<p>computar a carga dos estudantes que seguem cursos profissionalizantes;</p> <p>O Novo Ensino Médio deve romper com os determinantes históricos e ampliar o repertório dos estudantes, a sua autonomia para fazer escolhas informadas e combater as desigualdades: os Itinerários aumentam as possibilidades de escolha, fortalecem o protagonismo das juventudes e a valorização do projeto de vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Malar desafio: gerar oportunidades equivalentes em contextos distintos de modo a promover a diminuição das desigualdades educacionais. • Proposição: Redução do número excessivo de Itinerários. A lei prevê itinerários integrados, sendo possível integrar as 4 áreas sem mudar a lei. • Proposição: definição de um núcleo comum dos itinerários e do número máximo de itinerários de aprofundamento. • Proposição: reorganização dos itinerários de aprofundamento em 4 áreas: 1) área de ciências, engenharia, tecnologia e matemática; 2) área de ciências biológicas e da saúde; 3) ciências sociais e econômicas; 4) ciências humanas incluindo linguagens, literatura, história, filosofia etc."
Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação Movimento pela Base	<p>Não é necessária regulamentação geral da oferta da EPT, pois há base normativa que estabelece as principais referências para a oferta da EPT. O que pode ser importante é desenvolver e aprofundar o CNCT para que possa dar base a uma matriz de avaliação específica da EPTNM.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seria importante trazer para as DCNEPT vigentes o que as DCNEM 2012 já estabeleciam com relação ao aproveitamento de estudos e experiências. Isso viabiliza arranjos curriculares que acolham o 5º Itinerário, mesmo com uma carga horária de Formação Geral Básica mais alta do que a atual. - A EPT já tem regulamento estabelecido desde 2012 sobre EAD (prevendo tutoria, instalações físicas, etc). A Resolução CNE/CEB 6/2012 já previa a EaD para a EPTNM, e a resolução CNE\CEB 1/2021 reiterou essa possibilidade mantendo todas as diretrizes de qualidade anteriormente previstas. Portanto, grande carga horária permitida para EPT - apenas não estava em evidência. <p>Quando da revisão da BNCC, fortalecê-la com competências do mundo do trabalho para todos.</p>

Eixo temático 3: Parcerias com o setor privado	
Instrumento Sujeito Documento	Conteúdo
Instrumento 1: Audiências públicas Movimento pela Base 5ª Reunião de Subcomissão (fonte: transcrição de áudio)	-
Instrumento 1: Audiências públicas Movimento Todos pela Educação Gabriel Barreto Correia	-
Instrumento 1: Audiências públicas Serviço Nacional de	-

Aprendizagem Comercial (Senac) - Sr. Luís Afonso Bermúdez (Diretor na Faculdade de Tecnologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial)	
Instrumento 1: Audiências públicas Brasil Startups (Presidente da Brasil Startups Hugo Giallanza)	.A nossa proposta de solução é a parceria entre o Governo e as startups, especialmente edu techs, que são startups ligadas à educação, empresas que desenvolvem tecnologias educacionais. Elas podem oferecer soluções de atividades, recursos humanos e materiais, para que se possam alcançar as metas e implementação do currículo em relação aos itinerários formativos e apoiar, assim, a ampliação do tempo nas escolas. No capítulo 4, que lida com a parte de fomento, ciência, tecnologia e inovação do marco legal de startups - estou trazendo, vamos dizer, a legislação que organizou e regulamentou esse termo startups, aqui no Brasil -, existe uma possibilidade de que as empresas que são beneficiadas por outorgas ou delegações técnicas possam cumprir os seus compromissos de PD&I, aportando em startups por meio de fundos patrimoniais e fundos de investimentos privados. Por que estou trazendo esse tema para cá? É um tema não da natureza aqui da Comissão, mas os endowments, na origem deles, no mundo, são responsáveis pela manutenção de universidades no mundo inteiro. Por que nós não estimulamos o estabelecimento desses endowments para a manutenção dessas escolas? Por que não se criam esses endowments, que foram regulamentados, no ano de 2019, na Lei 13.800, como uma alternativa para suportar, sustentar esses profissionais de mercado na rede pública? Um exemplo disso é o sócio do BTG, o André Esteves, que esteve no Vale do Silício e perguntou o que a gente pode fazer para transformar o nosso país em um país que não só vive de commodity. E aí o especialista do Vale do Silício falou: ""Olha, investir em engenheiros. Se vocês tiverem uma quantidade de engenheiros suficientes, vocês vão atrair capital para o seu país, e as coisas vão mudar"". E o André Esteves resolveu criar um endowment, exatamente o que eu mencionei, um fundo patrimonial, ele aportou R\$200 milhões, e esse endowment... (Só a campanha.) O SR. HUGO GIALLANZA - Eles criaram um instituto de ensino chamado Inteli. E esse instituto vive, é suportado, a manutenção dele é gerada por esse endowment, em que você consegue perpetuar o recurso. Então, R\$200 milhões, aplicados a um rendimento mensal, você tem 1% ao mês sendo aplicado em uma causa, na manutenção, por exemplo, de patrimônio histórico, de universidades, etc. Eu acredito que a minha contribuição aqui, Senador, é trazer alternativas além do que os olhos possam estar alcançando, é a gente tentar criar outras soluções para tentar suportar. Eu acho que a iniciativa privada... Anteriormente, eu estava na Comissão do marco legal de startups e estava falando sobre esse tema. A gente estava tratando da questão da segurança jurídica, e uma das coisas que a gente se propõe a fazer é com que essas empresas que são beneficiadas por outorga, delegações técnicas, possam aportar, por exemplo, nesse tipo de projeto, projetos educacionais que possam capacitar pessoas, porque há uma demanda dessas empresas de tecnologia, e, depois da pandemia, nós fomos pegos de surpresa, e existe um movimento de um headhunter mundial capturando as melhores mãos de obra do nosso país e levando para fora. Então, algo muito disruptivo nós precisamos fazer para conter essa energia e manter essa mão de obra aqui, no país. Muito obrigado. Agradeço a oportunidade.
Instrumento 2: Seminários (webinários com especialistas e encontros regionais) Movimento Todos pela Educação (Gabriel Barreto Correia)	--

<p>Instrumento 2: Seminários (webinários com especialistas e encontros regionais)</p> <p>Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave) - Reynaldo Fernandes</p>	<p>-</p>
<p>Instrumento 2: Seminários (webinários com especialistas e encontros regionais)</p> <p>Educação da Unicef Brasil Mônica Dias Pinto</p>	<p>-</p>
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (Abiee) e Associação Nacional das Escolas Católicas (Anec)</p>	<p>-</p>
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Todos pela Educação</p>	<p>-</p>
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)</p>	<p>"Propõem-se, também, ações específicas para mitigar os efeitos destas questões, de forma a não ampliar as desigualdades já vistas em grandes centros urbanos, mas mais marcadamente no interior do Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivo e esclarecimento quanto às parcerias com o Sistema "S" para a oferta do V Itinerário O Sistema "\$", como um todo, representa grande potencial de parceria para as redes públicas, podendo contribuir para o incremento da oferta de itinerários ao possibilitar a formação técnica e profissional no âmbito do V Itinerário Formativo. O Senac apresenta um cardápio variado de cursos que se inserem em diferentes eixos tecnológicos registrados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que podem ser realizados sob distintos formatos, todos articulados/integrados ao nível médio. <p>Destaque-se que o Novo Ensino Médio oportuniza a oferta de Aprendizagem Técnica ou Profissional que contribui qualitativamente para a formação de jovens e para a sua inserção no mundo do trabalho como primeiro emprego. A estrutura das instalações do Senac espalhadas pelo vasto território brasileiro possibilita uma vigorosa aproximação com as redes públicas, na medida em que permite ampliar a oferta de Educação Profissional pelo País de acordo com as vocações regionais existentes e cumprindo demandas de preparação profissional para os setores produtivos.</p> <p>Soma-se a isso a oportunidade gerada pelo Novo Fundeb (Lei n. 14.276/21), que possibilita às redes públicas o estabelecimento de parcerias e convênios com o Sistema "S" utilizando recursos oriundos desse fundo. Dessa forma, sugere-se o</p>

	<p>incentivo e o esclarecimento efetivo às redes públicas de ensino para a oportunidade de parceria com essas entidades, possibilitando tanto ampliar as opções de itinerário aos alunos quanto fortalecer a oferta de Educação Profissional nos estados.</p> <p>CONSIDERAÇÕES GERAIS</p> <p>Diante do exposto, o Senac se posiciona pelo aprimoramento da proposta de Ensino Médio em vigor e pela não revogação da legislação que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio. Entretanto, como qualquer política pública, comprehende-se que se trata de um conjunto de ações processuais que requerem constante avaliação, monitoramento e correções de rota devido à grande complexidade das alterações propostas para a etapa e pelo número amplo de atores envolvidos. O Senac tem como missão principal colaborar para o desenvolvimento de pessoas e organizações para o mundo do trabalho por meio de ações educacionais. Por isso, a Instituição se coloca à inteira disposição para apoiar iniciativas que fortaleçam a Educação Profissional no País juntamente com a formação de jovens por meio de um Ensino Médio fortalecido que garanta o desenvolvimento das competências requeridas pelas demandas do século XXI.</p>
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Fórum Nacional das Mantenedoras de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (BrasilTec)</p>	
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Instituto Ayrton Senna</p>	
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Movimento pela Base</p>	

Eixo temático 4: Educação mediada por tecnologias	
Instrumento	Conteúdo

Sujeito Documento	
Instrumento 1: Audiências públicas Movimento pela Base 5ª Reunião de Subcomissão (fonte: transcrição de áudio)	-
Instrumento 1: Audiências públicas Movimento Todos pela Educação Gabriel Barreto Correia	Um terceiro ponto, que achamos um absurdo nas atuais normativas, é a permissibilidade dada para o EAD no ensinomédio. Hoje 20% da carga horária total do ensino médio pode ser feita à distância pelos estudantes. A gente defende uma redução drástica nessa permissão: apenas o que for superior às 3 mil horas presenciais poderia ser, 20% disso poderia ser distância, apenas nos itinerários formativos, esse é um ponto que a gente coloca também na nossa nota.
Instrumento 1: Audiências públicas Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) - Sr. Luís Afonso Bermúdez (Diretor na Faculdade de Tecnologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial)	-
Instrumento 1: Audiências públicas Brasil Startups (Presidente da Brasil Startups Hugo Giallanza)	-
Instrumento 2: Seminários (webinários com especialistas e encontros regionais) Movimento Todos pela Educação (Gabriel Barreto Correia)	Um terceiro ponto que defendemos é uma redução muito drástica na permissão do uso do EAD, do Ensino Médio. Hoje em dia, é 20% da carga horária total do Ensino Médio regular, 30% no Ensino Médio noturno, 80% na OEJ, pode ser EAD. Então, no Todos Pela Educação, a gente defende que 3 mil horas, pelo menos no Ensino Médio regular, 3 mil horas têm que ser presenciais e, a partir disso, você possa trabalhar uma parcela de 20% em EAD apenas para os itinerários. É claro que a normativa do Conselho Nacional de Educação não está na lei, mas a normativa precisa dar muito mais clareza do que é EAD, o que é Ensino Híbrido, Educação Híbrida, porque nessa confusão de clareza, a gente não pode matar mais o EAD, como é feito hoje, e atinge especialmente os estudantes mais pobres, ele é, um instrumento de ampliação das desigualdades.
Instrumento 2: Seminários (webinários com especialistas e encontros regionais) Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave) - Reynaldo Fernandes	-

<p>Instrumento 2: Seminários (webinários com especialistas e encontros regionais)</p> <p>Educação da Unicef Brasil Mônica Dias Pinto</p>	<p>-</p>
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (Abiee) e Associação Nacional das Escolas Católicas (Anec)</p>	<p>4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) No Brasil, a oferta da educação básica regular acontece, tradicionalmente, de forma presencial, mesmo quando se mobilizam algumas tecnologias de informação e comunicação. Durante o período de restrições impostas pela Pandemia de Covid-19, o Brasil experimentou a oferta de situações de aprendizagem não-presencial e parte dessas experiências foram mantidas no retorno às aulas presenciais. O texto da Lei 13.415/17 abre a possibilidade de reconhecer aprendizagens realizadas em EaD para integralização curricular. Se, para os itinerários formativos essa composição pode trazer, em certas experiências, possibilidades interessantes, no caso da Formação Geral Básica há sério risco de comprometimento das aprendizagens, sobretudo para os estudantes que não dispõem, fora da escola, de condições objetivas para situações de mediação à distância e estudo autônomo fora da escola. Assim, é importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir que a Formação Geral Básica – EGB deve ser feita exclusivamente na modalidade presencial.
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Todos pela Educação</p>	<p>c. Limitações ao Ensino a Distância (EAD) Como é hoje: A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (DCN-EM), em seu Art. 17 § 15, estabelece que as atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, podendo expandir para até 30% no Ensino Médio noturno. Para a Educação de Jovens e Adultos, o limite chega a 80% (Art. 17 § 5º).</p> <p>c. Limitações ao Ensino a Distância (EAD) Como é hoje: A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (DCN-EM), em seu Art. 17 § 15, estabelece que as atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, podendo expandir para até 30% no Ensino Médio noturno. Para a Educação de Jovens e Adultos, o limite chega a 80% (Art. 17 § 5º).</p> <p>Qual problema vemos? Os atuais limites de carga horária para Ensino a Distância são tão altos que implicam, na prática, na possibilidade de escolas continuarem oferecendo apenas as 2.400 horas da antiga carga horária presencialmente, realizando a ampliação para as 3.000 horas apenas no formato a distância. Além disso, sobretudo em um país com tantas desigualdades como o Brasil, julgamos que as atuais definições podem levar a uma grande precarização do ensino, agravando a falta de qualidade que já existe na etapa.</p> <p>PROPOSTAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão do § 15 do Art. 17 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (DCNEM), contemplando uma redução na permissão de oferta na modalidade EAD. <p>Sugere-se definir que ao menos 3.000 horas do Ensino Médio devam ser presenciais, permitindo as atividades a distância apenas para 20% da carga horária que supere esse total, exclusivamente para os itinerários formativos. Ou seja, em uma escola de 4.200 horas, 240 horas poderiam ser de atividades a</p>

	distância (20% de 1.200) - nas regras atuais, a permissão seria de 840 horas (20% de 4.200). A figura abaixo ilustra essa proposta:
Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)	
Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação Fórum Nacional das Mantenedoras de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (BrasilTec)	
Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação Instituto Ayrton Senna	<p>Proposição: prioridade à expansão dos itinerários de formação técnica profissional, uso dos recursos FUNDEB para a dupla matrícula, parcerias com o Sistema S, institutos federais, escolas técnicas estaduais e privadas. Atenção ao tipo de formação técnico profissional oferecida que não se torne obsoleta em poucos anos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sugestões para os itinerários de formação técnico profissional: o Criação de certificações profissionais ou avaliações profissionais para estudantes; computar a carga dos estudantes que seguem cursos profissionalizantes; Incentivar parcerias com objetivo de ampliar a oferta.
Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação Movimento pela Base	

Eixo temático 5: Notório saber	
Instrumento Sujeito Documento	Conteúdo
Instrumento 1: Audiências públicas Movimento pela Base 5ª Reunião de Subcomissão (fonte:	-

transcrição de áudio)	
Instrumento Audiências públicas Movimento Todos pela Educação Gabriel Barreto Correia	1: -
Instrumento Audiências públicas Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) - Sr. Luís Afonso Bermúdez (Diretor na Faculdade de Tecnologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial)	1: E nós temos que ter em conta que, permitam-me o ato falho de engenheiro, nós estamos num sistema que tem várias variáveis que nós não podemos controlar, que fogem do controle, mas nós temos que adaptá-las. Aí vamos a uma das grandes variáveis que é o nosso professor, o nosso instrutor. Nós temos que ter um novo modelo mental de formação para esse professor, seja no itinerário padrão ou seja no itinerário tecnológico. Aí vêm algumas dimensões de ensino e aprendizagem que eu gostaria de colocar para vocês, para pensarmos em oito coisas que nos possam ajudar. A comunidade tem que ser incentivada a participar deste processo. E quando se fala em comunidade, não é levar pai para a escola, não. É a comunidade saber da importância que é o ponto de referência que é essa escola que forma, tanto para a vida como para a profissão. O apoio para esse jovem tem que chegar na hora, porque ele é muito rápido na decisão. Ele não quer esperar uma geração para tomar a decisão de que itinerário fazer, se ele vai ser gamer, ou se ele vai trabalhar em transportes, ou se ele vai ser comerciante. As coisas chegam para ele rápido, inclusive nas regiões mais afastadas. Nós temos que ter consciência de que tecnologia é, portanto - Senador, trabalhamos bastante nisso -, inovação são coisas que dão medo, mas que precisam ser consideradas como adaptáveis. São variáveis que, se conhecemos, podemos controlá-las. E claro, quando a gente fala de formação tecnológica, é a prática. Sem a infraestrutura da prática, sem o bom professor, sem o bom instrutor, o experiente de vida, o experiente de mercado, nós não vamos chegar a esse itinerário, nesse guia que nós colocamos para os nossos jovens. E os gestores desses ambientes? Não é mais o professor - e não deve ser mais o professor - guiando à direção. Eu sei que, por isso, os sindicatos vão me cortar a cabeça, né? Mas são gestores de um novo modelo que poderão ser docentes sim, mas é um outro mindset, é um outro conceito que tem que ser trabalhado.
Instrumento Audiências públicas Brasil Startups (Presidente da Brasil Startups Hugo Giallanza)	1: -
Instrumento Seminários (webinários com especialistas e encontros regionais) Movimento Todos pela Educação (Gabriel Barreto Correia)	2: -
Instrumento Seminários (webinários com especialistas e encontros regionais) Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave) - Reynaldo Fernandes	2: --

<p>Instrumento 2: Seminários (webinários com especialistas e encontros regionais)</p> <p>Educação da Unicef Brasil Mônica Dias Pinto</p>	<p>-</p>
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (Abiee) e Associação Nacional das Escolas Católicas (Anec)</p>	<p>5. RECONHECIMENTO DE NOTÓRIO SABER (EPT) A oferta da educação técnica e profissional dentro do ensino médio traz importantes desafios. Um , é form ação pedagógica dos docentes, visto que os professores das áreas técnico-profissionais têm situações muito variadas quanto à formação em licenciatura, embora tenham conhecimento aprofundado de sua área profissional. Permitir que esses profissionais possam atuar com os professores da educação técnica e profissional, com um processo de reconhecimento do notório saber é uma possibilidade trazida pela reforma do ensino médio. Todavia, para evitar que essa solução seja utilizada de forma incoerente com esse princípio, seria importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer parâmetros mais detalhados para a possibilidade de utilização do reconhecimento de notório saber como critério de alocação de profissional para docência no ensino médio, restringindo o dispositivo aos componentes curriculares a feito se à formação técnica e profissional.
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Todos pela Educação</p>	
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)</p>	
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação</p> <p>Fórum Nacional das Mantenedoras de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (BrasilTec)</p>	
<p>Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao</p>	<p>Notório Saber: restrito à educação técnica profissional, como prevê a lei, permite apoiar a expansão da oferta com profissionais que tenham algumas habilidades e competências que não estão presentes em professores com formação específica.</p>

Ministério da Educação Instituto Ayrton Senna	
Instrumento 3: Reuniões de trabalho com entidades e envio de documentos de posicionamento ao Ministério da Educação Movimento pela Base	<p>Entendemos que o processo de reconhecimento do notório saber vale para casos excepcionais, e deve ser mantido e regulado somente para formação técnica e profissional, conforme estabelecido na Resolução CNE/CP n.1 de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, reconhecendo as demandas oriundas dos arranjos produtivos locais.</p> <p>- Sugerimos, ainda, a criação de uma política nacional que estabeleça e garanta a oferta da complementação pedagógica, com qualidade."</p>