

### Repercussões da privatização da Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio Integrado: o caso do Paraná

*Repercussions of the privatization of Professional and Technological Education in Integrated High School: the case of Paraná*

Recebido: 28/12/2025 | Revisado:  
25/05/2025 | Aceito: 27/06/2025 |  
Publicado: 14/07/2025

**Lucas Barbosa Pelissari**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3659-5424>

Universidade Estadual de Campinas  
Email: [lucasbp@unicamp.br](mailto:lucasbp@unicamp.br)

**Elisabete Neves Gerva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4297-7974>

Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná  
Email: [egerva@gmail.com](mailto:egerva@gmail.com)

**Como citar:** PELISSARI, L. B.; GERVA, E. N. Repercussões da privatização da Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio Integrado: o caso do Paraná. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 01, n.25, p.1-18 e18110, jul. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

#### Resumo

O presente texto é resultado de pesquisa que analisou as repercussões da atual contrarreforma educacional brasileira nas políticas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), situando ambas no processo de restauração do neoliberalismo no Brasil a partir de 2016. Particularmente, tomamos o processo de privatização da educação como uma das dimensões da contrarreforma, observando suas influências no Ensino Médio Integrado (EMI) paranaense, visto que, em 2021, o governo desse estado contratou os serviços de uma instituição privada para a oferta de componentes curriculares de cursos técnicos em escolas públicas. A metodologia foi orientada pela perspectiva da Análise de Conteúdo e tem natureza documental, examinando fontes institucionais e administrativas e também regulamentações curriculares. A pesquisa conclui que a contrarreforma educacional produz efeitos na EPT no sentido de generalizar a forma de oferta concomitante, transformando o conjunto de componentes curriculares profissionais em itinerário formativo e valendo-se da privatização da educação como vetor.

**Palavras-chave:** Contrarreforma educacional; Ensino Médio Integrado; Paraná; Privatização.

#### Abstract

This text is the result of research that analyzed the repercussions of the current Brazilian educational counter-reform on Professional and Technological Education (EPT) policies, placing both in the process of restoring neoliberalism in Brazil from 2016. In particular, we take the process of privatization of education as one of the dimensions of the counter-reform, observing its influences on Integrated Secondary Education (EMI) in Paraná, given that, in 2021, the government of that state contracted the services of an institution private sector to offer curricular components of technical courses in public schools. The methodology was guided by the perspective of Content Analysis and is documentary in nature, examining institutional and administrative sources as well as curricular regulations. The research concludes that the educational counter-reform produces effects on EPT in the

sense of generalizing the form of concomitant provision, transforming the set of professional curricular components into a training itinerary and using the privatization of education as a vector.

Keywords: Educational counter-reform; Integrated High School; Paraná; Privatization.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado de pesquisa mais ampla, que analisou as políticas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto da atual contrarreforma<sup>1</sup> educacional brasileira. Particularmente, tomamos o processo de privatização da educação como uma das dimensões, observando suas influências no Ensino Médio Integrado (EMI) paranaense, visto que, em 2021, o governo desse estado contratou os serviços de uma instituição privada para a oferta de componentes curriculares de cursos técnicos em escolas públicas.

O objeto da investigação se situa no quadro da restauração do programa neoliberal no Brasil, resultado da crise política que culminou com um golpe de Estado (Boito Jr., 2018) em 2016. Com Sader (2022), assumimos o neoliberalismo como um movimento de recomposição do poder das classes dominantes capitalistas em nível mundial, fundamentado nos seguintes pilares: retirada de direitos sociais historicamente conquistados pelas classes populares, pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, política de privatização de empresas estatais a partir da livre circulação de capitais internacionais e financeirização como estratégia prioritária de acúmulo de capital.

A hipótese testada na pesquisa afirma que a contrarreforma educacional repercute nas políticas de EPT no sentido de generalizar a concomitância como forma de oferta, ou seja, fragilizando a perspectiva do EMI, fundada na concepção politécnica. De fato, tal hipótese foi confirmada e a pesquisa evidenciou que a tendência à privatização dos cursos técnicos de nível médio é um vetor dessa repercussão. Na medida em que a lógica privada impõe um modelo fragmentado de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), voltado às exigências imediatas do mercado de trabalho precário e que reduz a base científica de formação geral, funciona como catalisadora da transformação da EPT em um itinerário formativo separado do ensino médio regular. No caso do Paraná, tal processo se deu por meio

---

<sup>1</sup> Adotamos a definição de contrarreforma formulada por Martuscelli (2015): “um tipo de política estatal, como a neoliberal, que visa reduzir ou suprimir as conquistas sociais dos movimentos operário e popular, obtidas no período do chamado Estado de bem-estar social, no caso europeu ou estadunidense, ou do nacional-desenvolvimentismo, no caso dos países latino-americanos. Em síntese, o neoliberalismo não logra reformar o capitalismo para atender os interesses das classes subalternas, devendo ser caracterizado, portanto, como uma contrarreforma.” (p. 24) Como demonstramos em outra oportunidade (Pelissari, 2023), está em curso no Brasil uma contrarreforma do ensino médio que induz transformações profundas em diversos outros setores da política educacional, dentre eles a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

da privatização da oferta educacional (Adrião, 2022) e produziu efeitos, também, em termos da privatização do currículo.

A análise foi orientada pela perspectiva de Franco (2005), baseada na Análise de Conteúdo. A pesquisa é de natureza documental e o corpus foi composto pelo contrato de prestação de serviços, o edital, a ata que compôs o pregão eletrônico para a contratação, os planos de curso dos cursos técnicos selecionados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (Seed-PR), as matrizes que dispõem os componentes curriculares e as resoluções e pareceres da Seed-PR e do Conselho Estadual de Educação (CEE), respectivamente.

O artigo se inicia, após esta introdução, com uma contextualização histórica da EPT no estado do Paraná, evidenciando o percurso de implantação do neoliberalismo, desde a década de 1990, e do EMI, a partir de 2003. Em seguida, caracteriza a contrarreforma educacional brasileira, focalizando a privatização como uma de suas dimensões. Por fim, antes das conclusões, discute alguns resultados da pesquisa, sobretudo aqueles que se referem à caracterização do contrato de prestação dos serviços privados e às matrizes curriculares dos cursos, inclusive cotejando-as com os currículos existentes antes da reformulação.

## 2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO ESTADO DO PARANÁ

No Paraná, a implantação do neoliberalismo iniciou-se na gestão governamental de 1995, criando inúmeras entidades não públicas para administrar assuntos que antes eram de responsabilidade exclusiva do Estado. Esse processo pode ser dividido em dois momentos. O primeiro é situado nas gestões dos anos 1995 a 2002, no contexto da primeira onda neoliberal do capitalismo brasileiro. O segundo momento se refere às políticas que começaram a ser implementadas em 2010 e perduram até o momento presente. De 2016 em diante, tais políticas se articulam às reformas implementadas pelo governo federal.

Em termos educacionais, esse percurso deu seu primeiro sinal quando da criação da Agência Paranaense de Desenvolvimento do Ensino Técnico (Paranatec), empresa de caráter privado que passou a administrar o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (Proem) no estado. Nessa mesma esteira, a oferta de um modelo de EPT dissociado da formação geral em nível médio articulou-se, em vários estados da federação, à criação de agências reguladoras com participação privada. Nesse sentido, a influência neoliberal na EPT não ficou restrita ao campo ideológico, mas redesenhou currículos e precarizou a formação profissional.

A base desse processo foi o Decreto Federal nº 2.208/1997, que vedava a forma integrada de oferta da EPT de nível médio e cuja revogação passou a ser reivindicação permanente de amplos setores educacionais defensores de um modelo que garantisse a escolarização científica também aos filhos das classes trabalhadoras. Em 2004, no início do primeiro governo Lula, foi então publicado o Decreto nº 5.154/2004, que reverte a impossibilidade da oferta integrada, apesar de ainda permitir o ensino técnico concomitante e subsequente.

Saviani (2008) esclarece sobre o progresso da EPT no sentido dos interesses populares nesse momento, na perspectiva da rearticulação do enfrentamento à dualidade educacional. O autor explica, sob outro aspecto, que “essa mudança precisaria ser acompanhada por uma reorientação prática da política nacional que assegurasse o compromisso do Estado com o financiamento da educação pública, fortalecendo os centros federais de educação” (Saviani, 2008, p.155).

Em termos de política educacional e sistema de ensino, a adesão ao decreto foi pequena. Alguns estados do país implementaram o EMI e outros relutaram, sendo o estado do Paraná um pioneiro na execução das novas diretrizes, implementando uma política abrangente, mesmo antes da vigência do decreto de 2004. A respeito, Ferreira e Garcia (2005) sustentam:

A gestão 2003/2006 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, ao definir as políticas que iriam nortear a Educação Profissional para a Rede Pública Estadual, assumiu com convicção a diretriz de garantir a retomada desta modalidade de ensino sabendo do enorme desafio que teria de enfrentar em face, principalmente, do contexto que caracteriza a deficiência de recursos financeiros para a manutenção e expansão desta oferta em nível público estadual. (Ferreira e Garcia, 2005, p.159)

No boletim Resultados do Censo Escolar (Paraná, 2014), as matrículas em EMI na rede estadual, no ano de 2005, totalizavam 10.689 estudantes. Quatro anos depois, em 2009, passaram para 24.432, mais do que dobrando, e, em 2013, para 32.864, mais que triplicando. De modo geral, essa evolução pode ser observada na Tabela 1, que evidencia um ritmo de crescimento mais significativo no EMI, se comparado com o total de matrículas no ensino médio e, mesmo, na EPT, levando em conta as outras formas de oferta.

**Tabela 1:** Matrículas do Ensino Médio e da Educação Profissional, período 2005-2013 no Paraná

Ano	Ensino Médio	Ensino Médio Integrado	Educação Profissional	Ensino Médio/Normal /Magistério
2005	468.208	10.689	44.169	15.085
2009	474.114	24.432	52.140	24.240
2010	479.417	28.240	57.289	25.125
2011	481.846	31.083	55.480	23.428
2012	484.607	32.749	54.474	22.032
2013	479.414	32.864	53.069	20.803

Fonte: Seed /Sued /Diplan – Coordenação de Informações Educacionais. Nota: ( - ) Dados não disponíveis no Censo Escolar.

A trajetória de implementação do EMI, desde 2004 e ao longo dos dois governos de Roberto Requião (2003-2010), trouxe à tona uma série de debates e

possibilidades de enfrentamento de problemas históricos: necessidade de formação docente e novos desenhos de concursos públicos adequados ao novo modelo; diagnóstico da realidade concreta da escola e do mundo do trabalho, segundo a perspectiva marxista; cargas horárias e tempo de conclusão dos cursos; alinhamento entre os conceitos de modo de produção, desenvolvimento científico e profissionalização, no bojo dos projetos pedagógicos; dentre outras questões. (Ferreira e Garcia, 2005; Pinheiro, 2017)

Como mostra Pinheiro (2017), a concepção de integração adotada nos governos de Beto Richa (2011-2018) alinhou-se à ideia de competências como eixo central e adaptou a oferta às necessidades mais imediatas do mercado de trabalho. No entanto, o modelo de oferta da EPT com matrícula única manteve-se, inclusive permanecendo a influência dos marcos normativos curriculares do governo anterior, ancorados no Decreto nº 5.154/2004.

Todavia, a partir de 2016 mudanças significativas ocorrem nesse contexto. Uma das primeiras ações do novo governo federal empossado após o *impeachment* de Dilma Rousseff foi a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, marcos normativos que deram início à contrarreforma do ensino médio no Brasil<sup>2</sup>. A partir daí, o setor privado começou a expandir sua ação na educação pública em todo o país (Educação e Filosofia, 2023; Catini; Melo, 2024), caminho seguido também pelo estado do Paraná.

Para efetivar esta ação, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (Seed) solicitou ao Conselho Estadual de Educação (CEE), em caráter emergencial, a autorização de funcionamento de três cursos técnicos distintos para oferta em todo o estado. O Referencial Curricular publicado pelo CEE em julho de 2021 (Deliberação CEE/PR nº 04/2021) juntamente com as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio reafirma o conteúdo dos marcos normativos nacionais:

O itinerário formação técnica e profissional remete para o atendimento da LDB quanto à finalidade do Ensino Médio de qualificação para o trabalho. Conseqüentemente, prevê formas variadas de organização da oferta de educação técnica e profissional a serem implementadas conforme as expectativas dos estudantes e as demandas do mundo do trabalho. (Paraná, 2021 , p.18)

Em seguida, o documento foi homologado pela Resolução nº 3.416/2021, na qual são previstas as formas de cursar os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que foi denominado Formação Geral Básica (FGB), e dos Itinerários Formativos (IF) que integram a parte diversificada do currículo, segundo os arranjos definidos por cada escola ofertante dos novos cursos técnicos. Já na origem,

---

<sup>2</sup> Este processo será caracterizado na seção seguinte e é o responsável pelas transformações ocorridas no EMI paranaense a partir de 2016. De modo geral, o discurso oficial denomina as novas políticas oriundas de tais marcos normativos de Novo Ensino Médio (NEM). Para uma crítica ao adjetivo “novo”, ver Silva (2018).

adota-se a concepção fragmentada de educação profissional, tal como prevê a Lei nº 13.415/2017 (Silva, 2018). Esse princípio se baseia no modelo de EPT requerido pela iniciativa privada e aplicado nas escolas públicas, com o objetivo de transformá-las em mais competitivas e formatadas de acordo com os esquemas de gestão por resultados, avaliações externas e ranqueamento, focando a eficiência da produtividade empresarial no espaço escolar. Vejamos, em maiores detalhes, como o processo de privatização efetiva-se como um dos pilares da contrarreforma educacional em curso.

### 3 A DIMENSÃO PRIVADA DA CONTRARREFORMA EDUCACIONAL

A natureza privatizante das mudanças recentes no ensino médio brasileiro deve ser inserida no contexto de restauração do neoliberalismo no país. Sobremaneira, observamos que a contrarreforma do ensino médio produz mudanças em outros campos da política educacional. A hipótese de trabalho é a de que também está em curso no Brasil um processo de contrarreforma da EPT, que reduz a educação profissional a um itinerário formativo do NEM.

Um dos princípios basilares da contrarreforma é justamente a tendência à privatização da EPT, a partir da autorização da oferta dos itinerários formativos por meio de convênios, acordos e parcerias com os sistemas públicos de ensino. As políticas oriundas dessa autorização estariam fortalecendo a ação privada e colaborando para o abalo da função social e democrática da escola (Freitas, 2016). Nessa perspectiva, Adrião (2022) apresenta três dimensões do processo de privatização da educação básica, sintetizadas no Quadro 1.

**Quadro 1:** Síntese das formas recentes de privatização por dimensão da educação básica

Da oferta educacional	Da gestão da educação pública	Do currículo
Financiamento público a organizações privadas: Bolsa de estudos;	Transferência da gestão escolar para Organizações com fins de lucro;	Compra ou adoção de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado;
Convênios /contratos entre governo/ e organizações privadas;	Transferências da gestão escolar para organizações sem fins de lucro;	Compra ou adoção pelos sistemas públicos de tecnologias educacionais elaboradas pelo setor privado;
Incentivos Fiscais; Incentivos à escolha parental: <i>Charter school</i> ; Voucher; Educação Domiciliar;	Transferências da gestão escolar para cooperativas/ Organizações da Sociedade Civil. Privatização da Gestão Educacional Pública:	Aquisição de Sistemas Privados de Ensino (SPE) para escolas públicas;

Oferta por provedor privado: Escolas de Baixo custo; Escolas privadas comerciais; Tutorias; Aulas particulares.	Transferência/Delegação da gestão do sistema educacional para corporações;	
	Transferência/Delegação para Organização sem fins de lucro; Instalação de PPP.	

Fonte: Adrião (2022, p.73).

Outro aspecto ligado a esse quadro é o fato de que não só os processos de gestão e de avaliação da aprendizagem são, na lógica privatista, marcados pela meritocracia. Também a condição material de trabalho docente sofre influência direta das perspectivas eficientistas como mostra Freitas (2018):

concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização. Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir - qualidade na escola. Em sua visão, o professor trabalhará mais se estiver com sua cabeça a prêmio todo dia. (Freitas, 2018, p. 109)

De acordo com o autor, esse contexto foi retomado com maior intensidade na conjuntura que se abre a partir de 2016. Os governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022) buscaram reproduzir a tendência do capitalismo mundial de aprofundar o neoliberalismo em um ambiente de restrições democráticas. A reforma trabalhista instituída pela Lei nº 13.467/2017 e a imposição de um teto de gastos públicos por vinte anos, pela Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, influenciaram diretamente as políticas sociais, reduzindo programas sociais e educacionais.

O gasto social com a educação passou a ser minimizado, para deixar intacto o pacto com a iniciativa privada e os grupos que compõem o bloco no poder. O que podemos observar é que a contrarreforma implementada traz uma sensação de retorno ao passado, especificamente à década de 1990, reforçando os pressupostos curriculares anunciados à época, mas não consolidados, e tentando sustentar que sejam conceitos novos. Ferretti (2018), por exemplo, destaca que a atual estrutura é ainda pior do que a existente no Decreto nº 2.208/97, o que nos leva a visualizar a retomada de normativas anteriormente prescritas.

#### **4 O IMPACTO DA CONTRARREFORMA EDUCACIONAL NO EMI PARANAENSE**

Como vimos, ao adotar os princípios gerais da contrarreforma educacional, a nova política de EPT do estado do Paraná incorporou a forma privada de oferta de vagas na escola pública. O primeiro efeito produzido, então, foi a generalização da

fragmentação do currículo, separando-o em uma parte de FGB e outra de IF, esta última voltada à profissionalização.

O argumento adotado pela Seed-PR para ofertar um novo modelo de cursos técnicos de Administração, Agronegócio e Desenvolvimento de Sistemas foi a grande dificuldade em encontrar profissionais habilitados para trabalhar os componentes curriculares específicos, abrindo um pregão eletrônico para a contratação de parceria privada. A “aquisição de oferta de disciplinas técnicas não constantes na BNCC” (Paraná, 2021, p. 13), como denomina o edital licitatório, foi vencido pelo Centro Universitário Maringá, cujo nome fantasia é Unicesumar, instituição de ensino privada com sede em Maringá-PR e atuante em todo o território nacional.

Após a assinatura do contrato e apresentação dos planos de curso, o CEE emitiu doze pareceres, que englobaram a autorização de funcionamento do curso técnico em Administração em 215 colégios estaduais, Agronegócio em 113 e Desenvolvimento de Sistemas em 328. Os municípios em que os cursos foram implantados correspondem a cerca de 82% do total de 399 cidades do estado.

O valor da contratação foi R\$ 38.416.984,51 exclusivamente para o primeiro ano de vigência. Com o passar do ano de 2022, foram autorizados mais cursos em novos colégios estaduais, ampliando a cifra inicial e se utilizando do dispositivo dos aditivos.

As aulas dos IF foram realizadas dentro dos colégios estaduais, apesar de a Unicesumar ser responsável por disponibilizar a força de trabalho docente. A oferta é mediada por tecnologia síncrona ou por atividades não presenciais assíncronas. Sob a primeira forma, as aulas são transmitidas ao vivo em equipamentos instalados nas instituições públicas, para um número determinado de turmas.

O contrato não descreve o significado do termo “empregado habilitado”, que é o responsável pela prática docente, o que legitima o instituto do notório saber, autorizado pela contrarreforma na Lei nº 13.415/2017. Além disso, está presente a responsabilização do executor dos serviços, que assume o ônus de toda obrigação trabalhista, social, previdenciária, tributária e as demais previstas pela legislação. Transfere-se, assim, a responsabilidade do contratante para o contratado, materializando a terceirização.

Consta no contrato que os trabalhadores que estarão dentro da sala de aula, denominados monitores de turmas, deverão se adequar às normas internas da instituição de ensino. Porém, estes podem relatar qualquer irregularidade verificada no decorrer das aulas, cogitando a possibilidade de organização em empresas, cooperativas ou associações aptas a prestarem os serviços de monitoria, conforme o documento autoriza:

Será admitida a subcontratação exclusivamente no tocante aos monitores a serem disponibilizados para acompanhar os alunos em sala de aula, facilitando a interlocução deles com os professores e demais profissionais da contratada alocados nos estúdios a partir dos quais as aulas serão transmitidas. (Paraná, 2021a, p.97)

O documento também prevê que os monitores podem ter, no mínimo, dezesseis anos de idade e atuar na condição de aprendiz. Nesse caso, não leva em consideração que terá praticamente a mesma idade dos estudantes em sala de aula, sem preparo e formação minimamente necessária para a atividade de mediação. É possível identificar uma possível aplicação inusitada da ideia de notório saber.

Atentamos, ainda, que nos documentos não consta nenhuma informação sobre como serão realizadas as reuniões pedagógicas com os professores da entidade parceira. A princípio não há diálogo entre o corpo docente das disciplinas da BNCC e do IF, de modo que o representante da parceira é o monitor.

De acordo com a Deliberação CEE/PR nº 04/2021 (Paraná, 2021), os currículos dos cursos apresentaram uma estrutura composta por FGB e IF. De modo geral, a FGB contemplou 1800 horas, foi composta pelas quatro grandes áreas do conhecimento previstas na legislação e complementada por 200 horas de componentes obrigatórios denominados Projeto de Vida, Pensamento Computacional e Educação Financeira. Para a denominação dessa parte complementar, adotou-se uma contradição em termos: Parte Flexível Obrigatória (PFO). Já a carga horária do IF variou a depender do curso e foi composta por Formação Técnica Profissional Obrigatória (FTPO) e Formação Técnica Profissional Eletiva (FTPE). A Tabela 2 sintetiza as cargas horárias anuais e totais de cada uma dessas partes dos currículos.

**Tabela 2:** Cargas horárias anuais dos cursos técnicos ofertados pela Seed-PR em parceria com a Unicesumar, separadas por série e por parte do currículo.

	Administração				Agronegócio				Desenvolvimento de Sistemas			
	1°	2°	3°	Total	1°	2°	3°	Total	1°	2°	3°	Total
FGB	800	600	400	1800	800	600	400	1800	800	600	400	1800
PFO	100	66	66	232	100	66	66	232	100	67	66	233
FTPO	200	200	334	734	200	134	334	668	233	466	366	1065
FTPE	00	201	200	401	00	268	269	537	00	00	200	200
Total	1100	1067	1000	3167	1100	1068	1069	3237	1133	1133	1032	3298

Fonte: Os autores

Um dos principais argumentos mobilizados pelos defensores da contrarreforma do ensino médio é, justamente, a fragmentação do currículo vigente antes da nova legislação. Segundo tal crítica, o ensino médio pré-reforma, por ser organizado em disciplinas, não permitia ao estudante observar relações entre áreas do conhecimento e restringia as possibilidades de aprendizado. A estrutura curricular assume, então, a forma de componentes centrados em competências e habilidades, modelo que é consequência do praticismo empresarial, como discute Moraes (2023):

A fragmentação e o aligeiramento da formação dos estudantes da escola pública, cerceando o acesso ao conhecimento científico necessário à apreensão do mundo e à construção da identidade individual e social; a desescolarização do ensino técnico profissional, via itinerário formativo, que assume o formato de formação continuada, de organização modular, e de EaD, em grande parte, promovendo o aprofundamento da privatização do ensino. (Moraes, 2023, p.4)

O processo de avaliação previsto pela nova estrutura curricular também evidencia o princípio da fragmentação. São previstas as ferramentas de trabalho de campo, debate e seminário como organizadoras da avaliação, conforme se observa no trecho a seguir:

Nesse sentido, alguns instrumentos de avaliação podem ser explorados: mapas conceituais e mentais, debates, leitura crítica e interpretação de textos diversos, da História da Ciência e de divulgação científica, dinâmicas por meio do lúdico, produções escritas de diversos gêneros textuais, leitura e interpretação de gráficos e tabelas, pesquisas, relatórios de atividades experimentais e visitas de campo, apresentação de seminários, simulados on-line, uso de simuladores com situações contextualizadas, estratégias de argumentação como júri simulado, produção de vídeos e podcasts, infográficos, teatro, uso de TDICs em geral (modelos e jogos didáticos, plataformas on-line, blogs/sites, mediação de aplicativos, gamificação, modelagem molecular etc.), estudos de caso, estudos do meio, etc.(Paraná ,2021a, p. 167)

Tratam-se, de fato, de instrumentos avaliativos interessantes, mas que precisam ser organizados com tempo para que os estudantes possam desenvolver os seus trabalhos e utilizar dos conhecimentos anteriormente estudados, algo que, dentro deste cenário, é inviabilizado. Cabe lembrar que um dos objetivos do ensino médio, de modo a garantir as necessidades de formação e consolidação dos estudos e segundo a LDB, é: “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;” (BRASIL, 1996, np). Esse objetivo, porém, fica dificultado com o modelo de avaliação adotado, dentro de disciplinas com carga horária reduzida.

Situação semelhante ocorre com a perspectiva interdisciplinar do trabalho escolar assumida pelas novas orientações. Sem haver articulação epistemológica com os conhecimentos que devem ser ensinados, a mobilização do que o documento denomina por interdisciplinaridade ocorre no âmbito de habilidades práticas a serem desenvolvidas pelo estudante, havendo, muito mais, um diálogo entre ações, do que um vínculo crítico entre os campos do conhecimento.

Nos cursos analisados, observamos que a integração não se desenvolveu na perspectiva da formação politécnica e sim contribuindo com a concepção mercadológica. Tratam-se, na verdade, de cursos concomitantes fragmentados neles mesmos, visto que, além de serem compostos por duas “partes” bem definidas, os currículos segmentam a própria região destinada à formação profissional, hierarquizando disciplinas e possibilitando o aproveitamento de experiências no trabalho.

Também nessa perspectiva, uma evidência da fragmentação aparece na escolha de componentes curriculares optativos pelo estudante. Segundo os planos, os alunos deverão cursar dois componentes da FTPE ofertados pela própria instituição de ensino, mas não fica claro se eles farão parte do IF da EPT, compondo uma trajetória minimamente articulada da formação técnica com a educação geral. O lugar do componente optativo não é definido em termos curriculares, figurando como um apêndice da trajetória.

Buscamos verificar os elementos apresentados até aqui nas matrizes curriculares dos cursos, conforme discutiremos a seguir. Na análise do curso técnico em Administração observamos que foram incluídas as disciplinas eletivas, com a obrigatoriedade de duas serem escolhidas pelo estudante. Também constatamos que foi incluída uma disciplina intitulada Tecnologia, sem uma relação crítica ou científica com os conteúdos da formação geral.

No formato anterior ao contrato, a integralização do curso de Administração era de quatro séries completamente presenciais, sem haver distinção entre duas partes do currículo. A matriz era dividida em disciplinas de formação geral, que somavam 2048 horas (64% do total), e outras onze disciplinas de habilitação profissional. O curso era desenvolvido em 3200 horas sem oferta em EaD. Já no curso oriundo da reformulação curricular, a carga horária para oferta em EaD é de 401 horas e a FGB de 1800 horas corresponde a 57% do total da carga horária do curso.

Os componentes curriculares técnicos totalizavam, na matriz anterior, 1152 horas. Na matriz atual, somam 736 horas, além das oitocentas horas da FTPE que ocorrem na 2<sup>o</sup> e 3<sup>a</sup> séries, segmentando a própria “parte” específica do currículo com formações profissionalizantes mais aprofundadas em apenas uma etapa do curso. Tomando por base as 1536 horas de carga horária técnica, conclui-se haver uma ampliação de algo em torno de 68% em relação à matriz anterior, em prejuízo à formação geral básica.

O curso técnico em Informática foi substituído em 2021 por Desenvolvimento de Sistemas, cuja oferta não existia no estado. Embora sejam cursos diferentes, consideramos compará-los, pois pertencem ao mesmo eixo tecnológico. Na mudança, a BNCC sofreu praticamente a mesma redução observada no curso em Administração, diminuindo de 66% para 55% da carga horária total.

O novo curso também oferta o processo de componentes eletivos para que seja feito um aprofundamento em duas áreas: programação e desenvolvimento de sistemas. O curso pode ser transformado em qualificação profissional, porque a certificação de conclusão prevê saídas intermediárias da seguinte forma: na primeira série, programador de sistemas; na segunda série, desenvolvedor *front-end*; e, na terceira série, desenvolvedor *back-end*. O estudante que concluir com sucesso o

curso durante os três anos receberá o diploma de técnico em desenvolvimento de sistemas.

Além disso, a exploração da nova matriz curricular nos fez perceber cinco componentes alocados na 3ª série, ocorrendo, no entanto, a oportunidade de que o estudante curse apenas dois destes. Novamente, há uma hierarquização de conteúdos técnicos profissionalizantes, neste caso amenizada pela possibilidade de escolha. Visualizamos, no entanto, que a construção do conhecimento a partir do reforço da assimilação de elementos e processos científicos é desprezada, ao passo que a eleição do componente ocorre independentemente da totalidade do currículo. Nesse caso, a fragmentação é flagrante: ela se expressa tanto entre os componentes que integram o curso técnico (formação geral/formação profissional e dentro da própria formação profissional), quanto na escolha dos componentes como IF do ensino médio, de maneira mais geral.

Tal grau de segmentação é resultado da adoção do modelo imposto pela lógica privada, que assume a venda de seu serviço a partir da comercialização de componentes formatados, como se fossem, cada um separadamente, produtos específicos. Poderíamos conjecturar que o real desejo empresarial seria o de que o contrato previsse a venda separada de componentes com pagamento pelo estado.

O curso em Agronegócio anterior ao contrato de 2021 também era ofertado em quatro séries, na forma integrada, com um total de 3200 horas divididas em 66% de educação geral e 34% de formação técnica. No novo curso, o componente curricular Empreendedorismo mais que dobrou a sua carga horária, que saltou de 64 para 133 horas, tendo sido inserido agora em duas séries. No novo plano de curso, a ênfase maior se destaca na negociação agrícola e nas indústrias do agronegócio. Todos os componentes curriculares foram revisados para atender às inovações do mercado de trabalho.

Na verdade, a diminuição da carga horária alcança todas as disciplinas de formação geral, sendo justificada em função da necessidade de abrir espaço aos IF, Projeto de Vida, que tem carga horária de 132 horas durante os três anos, e Educação Financeira, que corresponde a 100 horas. No total, a diminuição das cargas horárias da BNCC foi de 66% para 56% da carga horária.

Juntos, os componentes de Projeto de Vida e Educação Financeira representam 233 horas (13%) da FGB em todos os cursos estudados. No que se refere ao primeiro, o estado do Paraná seguiu a orientação do Banco Central:

segundo o Programa Aprender Valor, iniciativa do Banco Central do Brasil em parceria com Seed e Undime, tem como objetivo estimular o desenvolvimento de competências de Educação Financeira nas crianças e adolescentes matriculados nas escolas públicas de Ensino Fundamental do país, para que possam estabelecer uma nova e saudável relação com seus recursos pessoais. (Paraná, 2021a)

Por outro lado, os componentes curriculares continuam figurando, alguns com a carga horária reduzida em detrimento de outros “mais importantes”. Assim, a

homogeneização contribuiu para a implantação nas escolas das avaliações externas denominadas Prova Paraná e Prova Paraná +. Estas edições vêm sendo realizadas algumas vezes por ano, para mensurar a “qualidade da educação”, figurando muito mais como um treinamento para as avaliações externas nacionais, de modo que o Paraná possa se colocar numa melhor posição de ranking com os demais entes federados.

Saviani (2014) já nos alertava que a criação de um sistema de avaliação pública, nos marcos do início da implantação do neoliberalismo no Brasil, tinha como intenção avaliar estudantes, escolas e professores. Como consequência, os resultados seriam condicionados ao provimento das verbas e pela distribuição dos recursos sempre fundamentados na produtividade.

Procurando a lógica mercantil e a evolução das privatizações, esse processo traz para o interior da escola as grandes máximas do setor privado, assumindo o professor como prestador de serviço, o estudante e o ensino-aprendizagem os produtos, podendo sempre haver negociação. Saviani (2014, p. 440) comenta que “[...] sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes”.

## 5 CONSIDERAÇÕES

O objetivo central da pesquisa que derivou neste artigo foi analisar repercussões da atual contrarreforma educacional brasileira nas políticas de EPT, especificamente a partir do processo de privatização da educação. Fizemos isso tomando como objeto a política de EMI paranaense e examinando, em particular, o contrato do executivo com uma instituição privada para a oferta de componentes curriculares em escolas públicas.

Uma primeira conclusão obtida se refere ao fato de que a lógica privada, a rigor, favorece a perspectiva de fragmentação do currículo, assumindo a chamada parte diversificada – ou itinerários formativos – como algo separado de uma base de formação científica geral. Assim, temas transversais tidos pelos sistemas de ensino como fundamentais para a formação cidadã e profissional são adotados para a composição dos currículos, dissociados das disciplinas científicas e complementando a habilitação profissional. Como observamos nas palavras de Moraes (2023):

a perspectiva performativa dos conteúdos transversais – agora conteúdos disciplinares – como “projetos de vida”, “empreendedorismo” – nos quais as competências cognitivas e socioemocionais e competências pessoais, buscam de modo antiético – que pode ser caracterizado como verdadeiro assédio moral – conformar uma nova subjetividade aos jovens da classe trabalhadora, moldada segundo os valores do individualismo e da meritocracia, de modo a construir um novo conformismo às condições de vida rebaixada (resistência à frustração), ao desemprego, ao trabalho

precarizado e mal pago, à ausência de mobilidade social. (MORAES, 2023, p.11)

Nessa lógica, os estudantes oriundos das classes populares devem se preocupar com as suas vidas individuais prioritariamente, sem questionamentos quanto às causas de problemas sociais e se dedicando menos às disciplinas teóricas, buscando prover um meio de sobrevivência, uma ocupação que traga retorno financeiro. O sucesso ou o fracasso passam a depender apenas dos próprios esforços, ainda que estejam inseridos numa sociedade sem empregos formais e com poucas oportunidades.

Tal perspectiva fica materializada no currículo influenciado pela parceria privada. Concluímos que, nos três cursos analisados, a redução da carga horária ocorreu principalmente no âmbito das disciplinas de formação geral, mas não exclusivamente. Embora o discurso oficial da contrarreforma seja de ampliação da carga horária e implantação de escola em tempo integral, a diminuição das cargas horárias totais dos cursos foi evidente, algo que parece ser específico da realidade das experiências do NEM que envolvem o itinerário técnico e profissional. (Pelissari, 2023) O que ocorre, na realidade, é uma fragilização não apenas na perspectiva integrada, mas da própria ideia de um curso técnico minimamente articulado em termos de qualidade e encadeamento lógico dos conteúdos.

No que se refere ao modelo adotado para a oferta privada, a subcontratação, modalidade de terceirização reforçada pela atual reforma trabalhista, é um eixo estruturante da relação contratual, organizando a relação entre o público e o privado sobre as bases neoliberais. O Estado se exime de responsabilidades com os profissionais docentes e adota a monitoria como principal ação de mediação da oferta síncrona com uso de tecnologias. A função de monitoria é desempenhada por bolsista, o que traduz com muita evidência o princípio contido na ideia de notório saber. Com a contrarreforma educacional, passa a ser considerado profissional da educação aquele 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 (Brasil, 1996, Art. 61, inciso IV)

O inciso a que se refere o texto diz respeito ao itinerário formativo técnico e profissional, que tem sido frequentado amplamente pelos estudantes oriundos das classes populares.

Nesse sentido, o aprofundamento da dualidade estrutural expresso na adoção de um itinerário já previsto em matriz curricular e ofertado em parceria ratifica a hipótese de que o contrato aqui analisado assume como perspectiva curricular a fragmentação. Trata-se de um fenômeno que não se restringe ao campo curricular,

mas que influencia e é resultado direto do processo de privatização. Nesse caso, a principal repercussão da contrarreforma da EPT no EMI se deu no sentido de praticamente anular a concepção integral, generalizando a concomitância como forma de oferta dos cursos técnicos de nível médio.

A rigor, a “parte profissional” do curso técnico torna-se itinerário formativo, ainda que se continue denominando o curso de integrado. Esse processo, comum em reformas regressivas, trata de fornecer a um termo significado distinto do conceito que o originou, mas mobilizando a mesma expressão discursiva. Tal situação mostra que a integração a que se refere a contrarreforma é fundada no hibridismo conceitual.

## REFERÊNCIAS

Adrião Theresa Maria de Freitas. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990**. [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2022. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/index.html>&gt; Acesso em: 03 mar 2022.

Boito, Jr, Armando. **Reforma e crise política no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.(1996). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais)>. Acesso em: 1 mar. 2022.

Brasil. Lei 13.467/17. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14/07/2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.467%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%202017.&text=Altera%20a%20Consolida%C3%A7%C3%A3o%20das%20Leis,%C3%A0s%20novas%20rela%C3%A7%C3%B5es%20de%20trabalho&gt;](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.467%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%202017.&text=Altera%20a%20Consolida%C3%A7%C3%A3o%20das%20Leis,%C3%A0s%20novas%20rela%C3%A7%C3%B5es%20de%20trabalho&gt;). Acesso em: 15 mar. 2022.

Brasil. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**. 2017. Disponível em: &lt;[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)&gt;. Acesso em: 10 fev. 2021.

Brasil. Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 28 jun. 2022.

Brasil. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, e dão outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

Catini, C.; Mello, G. (2024) **Escolas leiloadas na bolsa de valores: que educação é essa?** Blog Boitempo. São Paulo. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2024/11/11/escolas-leiloadas-na-bolsa-de-valores-que-educacao-e-essa/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

Educação e Filosofia (2023), Dossiê **A privatização da educação básica e suas implicações para o direito humano à educação na contemporaneidade**, Uberlândia, v.37, n.79, p. 31-38, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/issue/view/2313>. Acesso em: 10 dez. 2024.

Ferreira, Eliza Bartolozzi, GARCIA, Sandra R. Oliveira. **O Ensino Médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez. 2005.

Ferretti, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25–42, maio 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt> Acesso em: 02 dez 2024.

Franco, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

Freitas, Luiz. Carlos. de. **Três Teses sobre as reformas empresariais da educação: Perdendo a ingenuidade**. Cadernos CEDES, v.36, n. 99, p. 137-153, maio/ago.,2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/?lang=pt&format=pdf&gt;>. Acesso em: 15 abr. 2021

Freitas, Luiz. Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Martuscelli, Danilo. **Crises políticas e capitalismo neoliberal no Brasil**. Tese de doutorado, Campinas, SP: [UNICAMP, 2015,316 p.]. Disponível em: <https://ma8rxismo21.org/wp-content/uploads/2012/08/Tese-Danilo-Martuscelli.pdf>&gt;. Acesso em 18 set. de 2022.

Moraes, Carmem Sylvia Vidigal. Reforma do Ensino Médio. **A Terra é Redonda**, 15/02/2023. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

Ortigara, Claudino. (2014) **Políticas para a educação profissional no Brasil: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral**. 2. ed. - Pouso Alegre : Ifsuldeminas, 2021. 113 p.

Paraná. **Deliberação CEE/PR N ° 04/2021**. Sistema Estadual de Ensino do Paraná.: Diretrizes Curriculares Complementares para o Novo Ensino Médio do Paraná. (2021). Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-08/deliberacao\\_04\\_21.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/deliberacao_04_21.pdf)&gt;. Acesso em: 03 fev. 2022.

Paraná. Secretaria de Estado de Educação. Estatística da Educação Básica Paranaense. Resultados do Censo Escolar Evolução da Matrícula da Educação Básica na Rede Pública Paraná – 2001/2013. SEED – PR, (2014), p. 05. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/censo/estatisticas\\_educacao\\_paranaense\\_01.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/censo/estatisticas_educacao_paranaense_01.pdf). Acesso em: 09 ago 2021.

Paraná. Secretaria de Estado de Educação. **Editais de licitação**. Pregão eletrônico nº 980/2021. [Aquisição de serviços educacionais]. SEED-PR, (2021a), p. 102. 15/10/2021. Disponível em: [www.transparencia.pr.gov.br/pte/compras/licitacoes/inicio?windowId=4b5](http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/compras/licitacoes/inicio?windowId=4b5). Acesso em: 09 set. 2021

Pelissari, Lucas Barbosa. **A Reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. Educação em Revista**, v. 39, p. e37056, (2023). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tNfT7jkd4WfXGDtYQWfFghf/#>, .Acesso em 02 dez 2024.

Pinheiro, Elaine Vieira. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Impasses, Desafios e perspectivas**. Dissertação de Mestrado, Londrina, PR:[UEL, 2017,169p.]. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/0f14a339-81fc-442d-ba46-86881c81dab3/content>. Acesso em 02 dez 2024.

Sader, Emir. Lula e a esquerda do século XXI: Neoliberalismo e pós-neoliberalismo no Brasil e na América Latina. Rio de Janeiro: EDUERJ, (2022).240 p.

Saviani, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, (2008).

Silva, M. R. da. (2018) **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 15 nov. 2024.