

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

JOSEANE VIEIRA CAVALCANTE DE CAMARGO

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ: AS
PARCERIAS SOB A LÓGICA DO CAPITAL

JOSEANE VIEIRA CAVALCANTE DE CAMARGO

PARANAVÁI
2024

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ: AS
PARCERIAS SOB A LÓGICA DO CAPITAL**

JOSEANE VIEIRA CAVALCANTE DE CAMARGO

**PARANAVAI
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ: AS
PARCERIAS SOB A LÓGICA DO CAPITAL**

Dissertação apresentada por JOSEANE VIEIRA CAVALCANTE DE CAMARGO, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:

Prof^a Dr^a NEIDE DE ALMEIDA LANÇA
GALVÃO FAVARO

Coorientadora:

Prof^a Dr^a PRISCILA SEMZEZEM

PARANAÍ
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Camargo, Joseane Vieira Cavalcante de
Reforma do Ensino Médio no estado do Paraná: as parcerias sob a lógica do capital / Joseane Vieira Cavalcante de Camargo. -- Paranavaí-PR, 2024.
103 f.

Orientador: Neide de Almeida Lança Galvão Favaro.
Coorientador: Priscila Semzezem.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do Paraná, 2024.

1. Políticas Educacionais. 2. Trabalho e Educação.
3. Ensino Médio. 4. Educação Pública. I - Favaro, Neide de Almeida Lança Galvão (orient). II - Semzezem, Priscila (coorient). III - Título.

JOSEANE VIEIRA CAVALCANTE DE CAMARGO

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ: AS
PARCERIAS SOB A LÓGICA DO CAPITAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Neide de Almeida Lança Galvão Favaro (Orientadora)
– UNESPAR, *Campus Paranavaí*

Prof^a Dr^a Priscila Semzezem (Coorientadora) – UNESPAR,
Campus Paranavaí

Prof. Dr. André Ricardo Oliveira – IF-CATARINENSE, *Campus
Rio do Sul*

Prof^a Dr^a Ana Paula Salvador Werri – UFMS, *Campus
Aquidauana*

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina (Suplente) - UNESPAR,
Campus Paranavaí

Data de Aprovação:

25/03/2024

Dedico este trabalho

A todos que prosseguiram, mesmo em meio a dores físicas, emocionais, dúvidas, mesmo pensando em desistir e por vezes tendo que superar a descrença de muitos, que deveriam trazer incentivo, coragem e apoio.

Dedico a todos alunos de pós-graduação, que perante as barreiras impostas no decorrer da jornada, continuam na caminhada, superando um dia de cada vez.

A todos, meu abraço e uma palavra que me foi essencial em difíceis momentos no decorrer da trajetória: você é capaz!!!!

AGRADECIMENTOS

A Deus, Este que comigo sempre esteve, mesmo antes da minha formação no ventre da minha mãe, Ele que, inúmeras vezes, me presenteou com amigos mais chegados que irmãos, que esteve ao meu lado nas duras noites de incertezas e medos, sem a ajuda d'Ele, nada seria possível.

Minha amada família, que esteve presente em todos os momentos importantes durante minha jornada na graduação e principalmente quando decidi ingressar na pós-graduação. Ao meu amado esposo, que sempre foi meu primeiro ouvinte, que compreendeu todas as vezes que precisei ficar com a luz do quarto acesa até a madrugada, lendo, escrevendo e algumas vezes apresentando a ele minhas descobertas ao longo dos estudos. Obrigada, meu amor, por toda a compreensão, paciência e amor dedicado a mim e à nossa família.

Agradeço às minhas amadas filhas, que foram essenciais em todo tempo, a minha querida filha mais velha. Bruna, obrigada por todos os jantares que você fez para todos, pela casa que você tomou frente, cuidando de tudo, para que eu pudesse estudar, escrever artigos e até mesmo dormir, porque tinha ficado até a madrugada acordada com minhas leituras, afinal a mamãe gosta de estudar nas madrugadas!!!! A minha doce Milene, que por incontáveis vezes me deu um beijo no rosto e disse o quanto sentia orgulho em me ver estudando, e que por diversas vezes me lembrava da minha capacidade, pois no decorrer do caminho me fizeram duvidar de mim mesma. Obrigada, filha, por acreditar e trazer o incentivo necessário em momentos duros da jornada na pós-graduação. E a minha filha caçula, Lívia, pois sua firmeza e força me encorajou a prosseguir, mesmo tão nova, esteve com suas irmãs me apoiando para continuar, e cada etapa vencida era motivo para comemorar, eu tive muita sorte em tê-las como minhas filhas.

Aos meus amigos, mais conhecidos como “quarteto fantástico”, grupo formado por Carol, Rebeca, Paulo e eu, quem diria que nossa amizade ultrapassaria a graduação e se tornaria tão essencial para aliviar os desafios do caminho na pós-graduação. A Carol, a primeira pessoa, ainda na graduação, a me incentivar a pesquisar, minha amiga de trabalhos universitários, de artigos, de sala de aula, minha amiga para a vida!!! Rebeca, um dos seres humanos mais incríveis que tive a honra de conhecer, dedico a você este trabalho, como agradeço a Deus pela nossa viagem a Minas Gerais, pelo momento em que você sentou junto comigo naquele restaurante, e sem falar uma palavra sequer me mostrou que pessoa sensacional estava entrando na minha vida. Te dedico este trabalho, afinal você e a Carol, além de amigas da vida e parceiras em sala de aula, posso afirmar que a presença de vocês

tornou os dias mais difíceis um pouco mais leves, afinal, vocês estavam lá. Querido Paulo, o primeiro a ingressar na pós-graduação, e mesmo com tantas adversidades, nos incentivou a dar continuidade à pesquisa. Obrigada, amigo, por sempre terminar com a frase “é isso, e vai ficar tudo bem!!”. Minha jornada foi mais fácil pela presença de vocês, gratidão pela nossa bela amizade.

À minha querida orientadora Neide de Almeida Galvão Lança Favaro, que me acompanha desde a graduação. Obrigada por cada orientação, pelas palavras de incentivo, conselhos e, principalmente, por acreditar na minha capacidade, por me aconselhar em dias tão difíceis, que mesmo em meio às minhas lágrimas, me mostrou o quanto acreditava em meu potencial e que tinha total confiança que eu desenvolveria um belo trabalho. A ti, professora, minha imensa gratidão.

À CAPES, pela bolsa, pois por meio dela pude me dedicar exclusivamente ao desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço à minha coorientadora, Prof^a Priscila Semzezem, e à Banca Examinadora, Prof. Dr. André Ricardo Oliveira, Prof^a Dr^a Ana Paula Salvador Werri e Prof. Dr. Adão Aparecido Molina, que dedicaram seu tempo para ler meu trabalho e contribuir para o seu aperfeiçoamento e aprofundamento.

*O Governo do Estado moderno não é se não um
comitê para gerir os negócios comuns de toda classe
burguesa.*

Marx; Engels

CAMARGO, Joseane Vieira Cavalcante de. **Reforma do Ensino Médio no estado do Paraná**: as parcerias sob a lógica do capital. (103 f.). Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí. Orientadora: Neide de Almeida Lança Galvão Favaro. Paranavaí, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* Paranavaí. O tema da dissertação refere-se ao estudo e compreensão das parcerias público-privadas (PPP) a partir da Reforma do Ensino Médio brasileiro em sua relação com o capital. Tem como objetivo analisar a articulação entre os setores público e privado na educação do Paraná e suas funções, a partir da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), considerando a lógica de funcionamento da relação social do capital. A pesquisa é qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental, fundamentada no materialismo histórico. Observa-se o processo que oportunizou essa reforma e como as PPP se fortalecem na escola pública. A reforma trouxe mudanças substantivas em aspectos do Ensino Médio e adequou o currículo, estruturado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCN-EM), ambas aprovadas em 2018. Esse arcabouço jurídico passou a regular as parcerias com o setor privado, o que está em andamento em diversos estados brasileiros. Tais medidas resultam de um processo organizado especialmente a partir dos anos de 1990, em sintonia com o receituário dos organismos mundiais. A implantação da reforma no Paraná é discutida, com a publicação de novas diretrizes curriculares e pelo fato de impulsionar as PPP no Ensino Médio. Ao identificar os diversos meios utilizados pelo estado paranaense para que instituições privadas adentrassem na escola pública, verificou-se a ênfase na plataformização do ensino, por intermédio de parcerias com o setor privado. A utilização e imposição do Quiz, do Educatron, das aulas ministradas pela Unicesumar, na modalidade EaD, dentre outras em curso, revelam o adoecimento do trabalhador docente, a intensificação de seu trabalho e o controle empreendido, além da precarização do ensino. Nesse estado, bem como em todo país, as medidas foram impostas e sofreram críticas de vários setores. Com a ascensão de Lula à presidência intensificaram-se as lutas pela revogação da reforma em sua totalidade, mas até o momento houve apenas mudanças em alguns aspectos, como o currículo e a carga horária, que deixam intocada a essência da questão discutida nesta pesquisa, ao manterem as parcerias e assim a possibilidade de transferir recursos públicos para o setor privado. O que ocorre no Paraná não é um fato isolado, pois o país aderiu aos ajustes neoliberais, esteve presente em conferências mundiais e tem corroborado com os anseios do capital mundial. As políticas educacionais e o avanço das PPP fortalecem setores privados na escola pública e, assim, o que antes era improdutivo para o capital passa a gerar lucros, sob distintas formas. A plataformização do ensino e a EAD resultam na transferência de vultuosos recursos públicos para o setor privado. As PPP não necessariamente privatizam a educação, mas proporcionam aberturas para isso, com a possibilidade de profissionais docentes serem contratados pelos setores privados para atuarem no setor público, tendência já em curso. O Estado atende assim aos anseios do capital via mercantilização da última etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Parcerias Público-Privadas; Ensino Médio; Educação Paranaense; Plataformização do Ensino.

CAMARGO, Joseane Vieira Cavalcante de. **High school reform in the state of Paraná: partnerships under the logic of capital.** (103 f.) Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Neide de Almeida Lança Galvão Favaro. Paranavaí, 2024.

ABSTRACT

This research is linked to the Graduation Program Master's in teaching: Interdisciplinary Teacher Education of the State University of Paraná, campus Paranavaí. Dissertation theme refers to the study and understanding of public-private partnerships from the Brazilian High School Reform in its relationship with capital. It aims to analyze the articulation between the public and private sectors in education in Paraná and their functions, based on Law 13.415/2017 (BRAZIL, 2017), considering the logic of operation of the social relation of capital. The research is qualitative, with a bibliographic and documentary approach, grounded in historical materialism. The study observes the process that enabled this reform and how it allows Public-Private Partnerships (PPPs) to strengthen in public education. The reform brought substantive changes in numerous aspects of high school, adapting its curriculum structured in the National Common Curricular Base (BNCC) and in the National Curriculum Guidelines for High School (DCN-EM), both approved in 2018. This legal framework regulates partnerships with the private sector, which is underway in several Brazilian states. It is analyzed that such measures result from an organized process especially since the 1990s, in line with the prescriptions of international organizations. The implementation of Law 13.415/2017 in the state of Paraná is discussed, with the publication of new guidelines for the curriculum matrix that ensure the implementation of the new high school offering model. By identifying the various means used by the Paraná state for private institutions to enter public education, emphasis was placed on the platformization of education through partnerships with the private sector. The use and imposition of Quis, Educatron, classes taught by Unicesumar in the distance learning mode, among other ongoing actions, reveal the illness of the teaching worker, faced with the intensification of their work and the control undertaken, in addition to the precariousness of education. It is emphasized that in this state, as well as throughout the country, the measures were imposed and criticized by sectors linked to education, which denounced the setback in education. Changes in the Brazilian political scenario, with Lula's ascension to the presidency, intensified the fight for the repeal of the reform in its entirety, but so far only a proposal for a Bill has been made that reforms some aspects, such as curriculum and workload. However, these discussions do not alter the essence of the issue discussed in this research, maintaining partnerships and thus enabling the transfer of public resources to the private sector. Understanding this process from the perspective of capital reproduction interests, identifying its implications for public education, is what will be developed in the continuation of the research.

Keywords: Public-private partnerships; High School; Education paranaense; Capitalism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

APP-SINDINCATO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

BI – Business Intelligence ou Inteligência Empresarial

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BH – Belo Horizonte

CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento

CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

CEENSINO – Subcomissão Temporária para Debater e Avaliar o Ensino Médio no Brasil

CEENSI – Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio

CEE/PR – Conselho Estadual de Educação do Paraná

CELEPAR - Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CONSED – Conselho de Secretários Estaduais de Educação

DEDUC/DPEGE/SEED – Instrução Normativa

DCEN-EM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

EaD – Educação a Distância

EM – Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EJA – Ensino de Jovens Adultos

FA – Fundação Araucária

FASFIL – Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos

FGB – Formação Geral Básica

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIC – Formação Inicial e Continuada

FIEMG – Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais

FMI - Fundo Monetário Internacional

FVC – Fundação Victor Civita

GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ICD – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IF – Itinerário Formativo

IL – Instituto Lemann

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LRCO - Livro Registro de Classe Online

MEC – Ministério da Educação

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MP – Medida Provisória

NEM – Novo Ensino Médio

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial de Comércio

OS – Organizações Sociais

OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo

PAV – Programa de Aceleração do Crescimento

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PL – Partido Liberal

PL – Projeto De Lei

PSD – Partido Social Democrático

PSDB – Partido Social Democracia Brasileira

PR - Paraná

PT – Partido dos Trabalhadores

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PPP- Parceria Público Privada

PPIFOR – Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar

PIBIC – Programa de Bolsa de Iniciação Científica

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDES – Secretária Especial do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

SEED/PR – Secretária de Estado da Educação do Paraná

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEDUC-RJ – Secretária de Estado e Educação Rio de Janeiro

SPE – Sociedade de Propósito Específico

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEs – Unidades de Ensino

UMEs – Unidades Municipais de Educação Infantil

UNESCO – Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM 2017 E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	24
2.1. OS ANTECEDENTES DA REFORMA E A CONJUNTURA DO PAÍS.....	24
2.2. A REFORMA E A ABERTURA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA AO SETOR PRIVADO.....	32
2.3. NEOLIBERALISMO E A INDUÇÃO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS	39
3. OS DESDOBRAMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ E SEUS RUMOS ATUAIS	48
3.1. O NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ: ANTECEDENTES, CONSULTA PÚBLICA E A APROVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES.....	48
3.2. AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO PARANAENSE.....	53
3.3. A REFORMA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO GOVERNO LULA (2023)	62
4. O PÚBLICO E O PRIVADO NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA RELAÇÃO SOCIAL DO CAPITAL	69
4.1. CRISE DO CAPITAL, NEOLIBERALISMO E A REESTRUTURAÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS	69
4.2. A ESCOLA PÚBLICA A SERVIÇO DA (RE)PRODUÇÃO CAPITALISTA	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	93

1. INTRODUÇÃO

“Lembre-se que as pessoas podem tirar tudo de você, menos o seu conhecimento”

Albert Einstein

A citação acima me foi apresentada por um amigo, cerca de sete anos atrás, e considero que diante disso minha vida mudou consideravelmente. A partir do momento em que compreendi a importância da frase, busquei o ingresso na graduação, contudo, foi necessário obter antes a conclusão do Ensino Médio, o que ocorreu por meio da modalidade do Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Realizei então o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ingressei em 2018 na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *Campus* de Paranavaí, no curso de Pedagogia.

A partir disso, no final do ano de meu ingresso na graduação, tive meu primeiro contato com a Iniciação Científica, por meio de discussões em sala de aula e com a mediação da professora Dra. Neide de Almeida Galvão Lança Favaro, que no seguinte ano se tornaria minha orientadora de Programa de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic). No decorrer de dois anos desenvolvi pesquisas na graduação como bolsista da Fundação Araucária (FA) e, como exigência final da graduação, também realizei uma pesquisa com a mesma orientadora, agora no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Concluída a graduação, ingressei no Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (Ppifor), também na Unespar, *Campus* Paranavaí.

Minha primeira pesquisa originou-se de indagações acerca da última reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, no que tange ao Ensino Profissional. Essa reforma teve seu início por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016), que veio a se tornar lei no seguinte ano, em fevereiro de 2017, Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). Minha pesquisa foi intitulada *A reforma do Ensino Médio e profissionalizante e seus impactos na formação dos jovens brasileiros*, e objetivou analisar o Ensino Profissional de nível médio no Brasil, bem como relacionar a reforma com as demandas do trabalho na sociabilidade do capital.

No desenvolvimento da pesquisa foram caracterizadas as mudanças históricas na formação do Ensino Técnico no Brasil, identificando os aspectos socioeconômicos e políticos que determinaram sua história, resultando na condição atual do Ensino Médio Profissional. Diante da análise das reformas e da implantação da Lei nº 13.415/2017, foi possível notar os impactos para as juventudes e o quanto as medidas corroboraram para o favorecimento do

capital. Também fui identificando como as questões econômicas influenciam a legislação educacional e todo o sistema de ensino.

Foi evidenciado que, no decorrer da implantação da Lei de 2017, seus idealizadores ignoraram os posicionamentos da comunidade educacional, estando apenas em paridade com os interesses mercantis, o que levou ao esvaziamento de conteúdos no Ensino Médio e à descaracterização de suas funções formativas mais amplas. Com a medida de 2017 foi necessário a aprovar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, o que ocorreu no seguinte ano, em 2018. Esse conjunto de medidas ocasionou inúmeras mudanças no ensino ofertado no país, com alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCN-EM) de 2012 (BRASIL, 2012).

A Reforma de 2017 e a implantação da BNCC foi propagada por seus idealizadores como um passo significativo para a formação das juventudes e uma melhoria para o ensino, com propostas inovadoras, equiparando-se o ensino público e o privado, desconsiderando o desmonte que tais medidas ocasionaram na educação. Um dos impactos analisados refere-se à carga horária destinada à BNCC, que ficou restrita ao máximo de 1.800 (mil e oitocentas) horas nos três anos do Ensino Médio, sem estipular o mínimo, permitindo com isso que as instituições de ensino determinem uma carga horária mínima dos conteúdos comuns.

Desse modo a Lei de 2017 esvazia o currículo, com a redução de disciplinas obrigatórias; avança no desmonte na profissão docente, ao permitir o notório saber para a docência em sala de aula, no nível do Ensino Profissional e Técnico; e abre a possibilidade de que parte da carga horária possa ser realizada a distância, evidenciando o empobrecimento na educação pública após a Reforma. Assim, a medida de 2017 adequa o Ensino Médio Profissional aos interesses do capital, fortalecendo os setores privados de ensino, e priva as juventudes de uma formação básica comum que lhes assegure o acesso a conhecimentos gerais que a humanidade produziu socialmente.

A partir da minha primeira pesquisa dois elementos se sobressaíram: a busca pela melhor compreensão da BNCC no que refere ao Ensino Profissional e como essa modalidade de ensino ficou organizada a partir da Lei de 2017. Outro elemento foi a necessidade de aprofundar seu atrelamento com os interesses de instituições privadas e as demandas do capital. Verificamos que a reforma possibilitou convênios com instituições privadas credenciadas, que passaram a ofertar cursos com realização da educação a distância (EAD).

Diante do exposto, busquei no meu segundo PIBIC a melhor compreensão do Ensino Profissional no Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017, e da BNCC e DCN-EM. Essa pesquisa foi intitulada *Ensino Profissional de nível médio: projetos curriculares em disputa a*

partir da reforma de 2017 e da BNCC. Novamente busquei relacionar essas questões com os fundamentos econômicos e sociais que as permeiam. O objetivo foi analisar as transformações em curso no âmbito do Ensino Médio brasileiro, verificando os impactos curriculares da legislação de 2017, bem como discutir a profissionalização ofertada na atualidade. Foi possível identificar e diagnosticar as possíveis consequências e impactos do desmonte da oferta pública do Ensino Médio, especialmente no que se refere à preparação dos jovens com foco no trabalho.

O estudo apontou que ocorre um movimento relacional entre as políticas públicas e os setores privados, que atuaram em conjunto para a realização das últimas reformas, dentre elas a Reforma de 2017 e a própria aprovação da BNCC, de 2018. Esses setores assim interferem e afetam o currículo e a educação no Ensino Médio Profissional, resultando em inúmeras controvérsias e resistências acerca do atual currículo do Ensino Médio. Devido ao fracionamento e à hierarquização de conhecimentos escolares, se evidenciam com as medidas a valorização da prática e de conhecimentos úteis, bem como as significativas vantagens para os setores privados na educação.

As normativas trouxeram mudanças consideráveis e instituíram o currículo do Ensino Médio composto pela BNCC e por itinerários formativos, esses sendo ofertados por diferentes arranjos curriculares. A reforma ampliou o Ensino Médio de 800 horas para 1.400 horas anuais, ficando o máximo de 1.800 horas para a parte comum, da BNCC. Somente os conteúdos de português e matemática permaneceram obrigatórios no decorrer dos três anos do ensino, o que está viabilizado na BNCC e nas DCN-EM, como um conjunto orgânico e articulado. O restante dos conteúdos ficou diluído em meio a distintos itinerários formativos, dentre eles o destinado à profissionalização.

No desenvolvimento da pesquisa, identificamos que as medidas possibilitaram um avanço das Parcerias Público Privadas (PPP) e assim houve benefícios ao capital, ampliando-se a possibilidade da EAD, além de se considerar as experiências em ambiente de trabalho para a integralização curricular, dentre outras medidas. Ressalta-se que as reformas dificultam o acesso do jovem trabalhador ao curso que realmente almeja ingressar, justamente pelo fato de que o curso profissionalizante será ofertado segundo a necessidade de cada região, e não na direção da aptidão do jovem.

As medidas vão na contramão do que foi propagado pelos seus idealizadores, pois o que se divulga é que o jovem poderia escolher segundo sua aptidão. Está sendo evidenciado na prática que isso não será possível, justamente pela oferta ir de encontro com a necessidade do capital. Em relação à educação integral, há uma dificuldade evidenciada na falta de estrutura das instituições escolares, bem como na falta de trabalhadores docentes para suprir

todas as medidas criadas. Ademais, foi evidenciado no decorrer da pesquisa que o currículo e as reformas foram pensados “fora” da escola, de modo autoritário, no entanto, sua implantação ficou a cargo das instituições de ensino.

Esse cenário suscitava novas questões a investigar. No decorrer do estudo notamos que ocorre um movimento relacional entre as políticas públicas com os setores privados, e esses, por sua vez, tiveram forte influência nas últimas reformas na BNCC, de maneira que isso causou interferências no currículo do Ensino Médio. Compreende-se que as medidas tomadas com a reforma e reiteradas pela BNCC fortalecem as PPP, ao tornar mais atrativo para o jovem cumprir sua carga horária em uma instituição não presencial ou em cursos ofertados por intermédios de convênios, bem como na permanência no âmbito de trabalho.

O estudo possibilitou compreender que, para além da intencionalidade política, é importante revelar que as decisões tomadas acerca do ensino, principalmente no que tange à última etapa da Educação Básica, especialmente mediante a Reforma de 2017, visam atender aos interesses do capital. Por meio delas o setor privado consegue suprir suas demandas e obter o controle sobre a classe trabalhadora. Diante dessa constatação surgiu a necessidade de uma melhor compreensão do avanço do setor privado no âmbito educacional, bem como o entendimento dos desdobramentos das PPP no sistema de ensino.

Esse foi o foco de minha última pesquisa na graduação, com o TCC intitulado *Formação técnica e profissional no “novo” Ensino Médio e as estratégias do capital*, pelo qual busquei compreender um pouco mais sobre os reais interesses do capital com essas mudanças. O entendimento desse movimento em curso é essencial, visto que a escola pública é afetada diretamente em sua essência com o avanço do setor privado.

Para a implantação das parcerias, seus idealizadores tinham como argumento os baixos índices alcançados pelo Ensino Médio, especialmente com os dados do Censo Escolar de 2015, em que se verificou o aumento da reprovação e do abandono escolar, bem como as péssimas condições de infraestrutura das instituições de ensino. Isso tudo foi utilizado como justificativa para que fossem firmadas novas parcerias. Outro ponto que chamou a atenção foi a presença assídua de instituições privadas no desenvolvimento da BNCC, como o Instituto Lemann (IL), por exemplo.

No decorrer do desenvolvimento da última pesquisa, foi notória a participação de distintas instituições privadas no âmbito educacional brasileiro, principalmente no que se refere à última etapa da Educação Básica. A investigação caracterizou o avanço das PPP em alguns estados, como em Minas Gerais, especialmente na Educação Infantil, com a sinalização apenas para grandes empresas, devido ao valor solicitado para entrar com

investimentos, que eram na ordem de cerca de 80 milhões de reais, valor este usado para evitar o acesso de “aventureiros” (GARRIDO; SANTOS, 2021).

A partir da investigação que foi realizada de maneira mais ampla, surgiu a necessidade de uma melhor compreensão desse movimento no estado do Paraná, em relação à última etapa da Educação Básica brasileira, e como tem ocorrido esse processo. No estado, como no país, o processo da implantação da nova reforma sofreu atrasos devido à pandemia que assolou a população global. Contudo, ainda no ano de 2020, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) deu início à implementação da reforma de 2017 com a publicação de normativas e editais, possibilitando que empresas privadas participassem da educação pública no estado. Também ocorreu uma consulta *on-line* sobre o *Referencial Curricular do Novo Ensino Médio*, realizada no mês de fevereiro de 2021.

A partir dessas articulações que vem afetando a educação pública em geral, sobreveio a necessidade de desvelar esse processo com maior cuidado, evidenciando sua relação com o capital, em especial no estado do Paraná. Estabeleci a partir de então um recorte para o aprofundamento dessas questões relativas às metamorfoses em curso na educação pública paranaense. Desse modo, visando contribuir nesse debate e aprofundar o entendimento do processo em movimento, **esta pesquisa tem por objetivo analisar a articulação entre os setores público e privado na educação do Paraná e suas funções a partir da reforma do Ensino Médio, considerando a lógica de funcionamento da relação social do capital.**

A pesquisa é de cunho qualitativo, de caráter bibliográfico e documental, e está amparada na posição teórico-metodológica do materialismo histórico. Utiliza-se de várias fontes de pesquisas a fim de identificar como as instituições privadas tem adentrado na educação pública no estado do Paraná, além da legislação vigente. Marx (2013) se destacou por seu posicionamento materialista, pois para ele a estrutura econômica determina as ideias, assim, o modo de produção da vida material determina a nossa consciência. São, portanto, as condições estruturais, políticas, econômicas, a totalidade da realidade material que se inter-relaciona com as ideias e, com isso, a consciência é proveniente da realidade material em que se (re)produz.

De acordo com Tumolo (2020) notamos que, para Marx, a totalidade não se trata apenas de uma mera junção das partes, como se fosse um jogo de tabuleiro, mesmo se as partes tratarem de temas como exploração, classes sociais, movimentos sociais, entre outros, uma vez que o que caracteriza a totalidade não é meramente o conteúdo teórico-político das partes. Também não se trata de buscar compreender a árvore no conjunto da floresta. Tumolo (2020), afirma que a apreensão da totalidade, como representação da materialidade é:

[...] ‘síntese de muitas determinações’, só pode ser alcançada no patamar do concreto pensado, ou seja, do capital; e este por sua vez, só pode ser compreendido pela realização mesma do método, o que pressupõe considerar as múltiplas determinações e, principalmente, o encadeamento delas, a partir da determinação mais simples, que é a mercadoria. Efetivamente, a apreensão da população historicamente determinada pela forma capitalista exige, resumidamente, a compreensão da mercadoria, do valor, do dinheiro, da força de trabalho como mercadoria, da mais-valia, da reprodução do capital e da lei geral da acumulação capitalista e suas contradições (TUMOLO, 2020, p. 6).

Ressaltamos que o objeto de pesquisa tem sua existência objetiva e independente da consciência do pesquisador, de modo que o objetivo maior de quem investiga nessa concepção é ir para além da aparência dos fenômenos. Assim, é necessário, conseqüentemente, partir do conhecimento imediato e empírico, não obstante ele seja insuficiente, para aprender a seguir sua essência, a sua estrutura e dinâmica. Devido à realidade histórica estar em constante movimento, gerando contradições e transformações direcionadas pelas ações humanas, a tarefa teórica do pesquisador se torna complexa.

Coadunando com essa aceção, Netto (2011) afirma que:

[...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para aprender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa (NETTO, 2011 p. 25).

Sendo assim, ressaltamos a importância de analisarmos as mudanças ocorridas na educação pública brasileira sobre a ótica do *Capital*, baseando-nos nas obras de Marx, pois trazem luz aos meios utilizados pelo capital para alcançar seus reais interesses. O desafio empreendido neste estudo, portanto, é analisar a reforma do Ensino Médio no Paraná em seu movimento concreto e apreender sua dinâmica e estrutura, desvelando assim o processo em curso e suas conseqüências para a educação pública.

Ressaltamos que, por se tratar de um processo em andamento, o risco de análise é maior, pois se trata de desvelar interesses e ações em meio ao movimento real, permeado de contradições, que nem sempre se mostram de forma simples ao pesquisador.

Para a explanação dos resultados obtidos a pesquisa está organizada em três momentos. Na seção 2 identificamos os antecedentes da reforma do Ensino Médio,

discorrendo sobre o processo em que ela se deu, verificando os atores envolvidos, bem como os debates que ocorreram no Brasil. Evidenciamos a seguir as principais transformações ocorridas nesse nível de ensino e como essa medida cedeu espaço para o setor privado e para as PPP. No item final desse capítulo tratamos das origens desse processo, delimitando o período da década de 1990 em diante, a fim de averiguar como foi se dando a construção desse projeto educacional.

Na seção 3 caracterizamos a implantação da reforma no estado do Paraná, identificando também os seus antecedentes. Para isso verificamos seus desdobramentos, com a consulta pública e a aprovação das diretrizes curriculares estaduais, e então discutimos como esse estado está viabilizando as articulações com os setores privados. Esse levantamento inclui a adoção das PPP para compra de materiais, plataformas, além de outros mecanismos que se identificaram no percurso investigativo. Esse capítulo é finalizado com um diagnóstico acerca dos atuais movimentos e documentos que envolvem a discussão da Reforma do Ensino Médio e suas alterações, a partir do novo governo do Presidente Lula (2023-). O intuito é verificar se as propostas de mudanças afetam a reforma em seus elementos estruturantes, especialmente naqueles ligados às PPP.

Na seção 4 procura-se desvelar os objetivos desse processo que se dá no âmbito da educação pública brasileira e no estado do Paraná, relacionando-o com o movimento mais amplo do capital mundial. Procuramos assim analisar esse processo a partir da totalidade social, explorando o contexto que originou os debates globais a partir da crise mundial da década de 1970. Caracterizamos as mudanças gerais e o advento do neoliberalismo, as influências dos organismos internacionais e a difusão dos novos parâmetros que passaram a regular as políticas para a educação pública.

A sua vinculação às medidas implantadas no Brasil e especialmente para o Ensino Médio do Paraná nos remetem então à análise final, a partir das categorias analíticas das obras marxianas (MARX, 2013, 2004) e de seus estudiosos. Desse modo, problematizamos o que vivenciamos atualmente na escola pública e no Ensino Médio, avaliando os objetivos do capital para com a educação pública. Analisa-se assim o processo em andamento e como ele induz à privatização da escola pública e ao atendimento aos anseios do capital.

Infere-se que o capital fomenta e se beneficia das PPP no estado do Paraná e no Brasil, e isso reverbera no financiamento da escola pública e também no trabalho docente, já que o objetivo prioritário dessa relação social é assegurar sua reprodução, tornando a escola uma fonte de captação de recursos públicos e uma atividade produtiva. A luta pela superação desses problemas requer uma organização social ampla da classe trabalhadora mundial, a fim

de eliminar de modo definitivo a fonte desses problemas, superado a relação social voltada à reprodução do capital.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM 2017 E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Reforma do Ensino Médio em vigor foi aprovada pela Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. Para compreender suas características, seus objetivos mais amplos e seus possíveis impactos para as juventudes, é necessário que a situemos no interior de um processo que não se deu de modo pontual. Esta seção objetiva elucidar os principais acontecimentos que levaram à sua aprovação, discutindo os antecedentes da reforma, a sua conjuntura, bem como o processo que ocorreu e vem ocorrendo em torno de sua implantação, abrangendo seus debates no Brasil.

Em seguida o nosso propósito é evidenciar as principais transformações ocorridas nessa etapa de ensino e como isso vem impactando na educação pública brasileira. Destacamos a análise documental da Lei nº 13.415/2017 e com ela a busca de aspectos que estão nas entrelinhas do documento, procurando desvelar os interesses empresariais em jogo. A abertura do Ensino Médio às PPP é assim destacada, a fim de subsidiar os rumos que a educação pública vem tomando.

Por fim, apresentamos uma retomada dos antecedentes dessas medidas legais, a fim de demonstrar que a reforma do Ensino Médio não é um aspecto isolado do contexto mais amplo e de suas determinações. Privilegiamos a década de 1990 como base dessa discussão, devido aos limites deste estudo e por representar um momento significativo de inflexão no financiamento das políticas educacionais em geral.

2.1. OS ANTECEDENTES DA REFORMA E A CONJUNTURA DO PAÍS

O Brasil enfrentou mudanças significativas na última década, pois a partir do impeachment de Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, e da ascensão de Michel Temer à presidência da República, tiveram início inúmeras reformas sociais e econômicas. Destacam-se dentre elas a fiscal, trabalhista, e a educacional, sendo esta última nosso objeto de discussão. A reforma previdenciária, que ocorreu por meio da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 287/2016 e resultou na Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019, uniformizou as regras para aposentadoria dos Regimes Próprios de Previdência Social e do Regime Geral de Previdência Social.

Silva, Correia e Monteiro (2019) pontuam que a PEC 287 definiu critérios mais rigorosos para a obtenção de benefícios, pois eleva a idade mínima para aposentadoria, bem como o tempo de contribuição, modifica a forma de cálculo do benefício, sendo necessário

mais tempo de contribuição para atingir o valor integral. No que se refere ao aumento da idade mínima de 25 anos de contribuição, os autores apontam ser pouco viável para a realidade da população brasileira, devido a grande rotatividade de vínculos trabalhistas, informais e ilegais, bem como aos longos períodos de desemprego enfrentado por grande parte da população.

A reforma fiscal, por sua vez, iniciou-se por meio da PEC nº 241/2016, com o intuito de estabelecer um novo regime fiscal, com duração de 20 anos, contados a partir de 2017. Uma das medidas da reforma fiscal se refere à alteração da vinculação entre receitas e despesas públicas e com isso é afetada a área social da ação estatal. À época da reforma fiscal os governos tratavam as vinculações constitucionais para a saúde, bem como para a educação, como limites máximos de despesas, e não enquanto patamar mínimo de investimento, que é o que são. Uma das mudanças ocasionadas pela PEC 241 é o congelamento dos gastos que se referem a áreas fundamentais do país, como a educação, com uma redução de cerca de 47% no período estipulado (DIEESE, 2016). Ela foi implantada por intermédio da Emenda Constitucional nº 95, em 15 de dezembro de 2016, trazendo sérios desdobramentos para o setor público.

Associada a essas reformas foram aprovadas em 2017 as Leis nº 13.429, conhecida como a Lei da Terceirização, e a Lei nº 13.467, a reforma trabalhista. Com sua aprovação, ficou permitida a terceirização de quaisquer atividades das empresas, incorrendo em perdas de direitos e condições ainda mais aprofundadas de exploração da força de trabalho no Brasil.

A educação não ficou imune a esse processo e também sofreu mudanças. Lino (2020) pontua que as ações pós-golpe produziram impactos negativos na educação e que a legislação vem sendo reformulada pelas novas forças políticas que passam a dominar a educação. A Reforma do Ensino Médio entra em debate nessa conjuntura.

Embora esse processo tenha se intensificado nesse momento, é preciso lembrarmos que durante o segundo mandato de Dilma Rousseff (2015-2016) já ocorreram discussões acerca da necessidade de reforma no Ensino Médio, realizadas por meio do Projeto de Lei nº 6.840/2013 (BRASIL, 2013). Ele foi formulado e proposto para “Promover Estudos e Proposições” a serem feitos por uma Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). Um dos seus objetivos era alterar a LDBEN de 1996 e também mudar a jornada escolar, instituindo o período integral, além da reorganização do currículo.

A Comissão supracitada emitiu um Parecer no mês de dezembro que estabelecia no seu Artigo 24, acerca do Ensino Médio, novas diretrizes gerais.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, no ensino fundamental, e de mil e quatrocentas horas, no ensino médio, distribuídas

por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; [...]. (CEENSI, 2013, p. 2).

Nesse mesmo Parecer o currículo também foi alvo de discussão, no Artigo 36.

Os currículos do ensino médio, observado o disposto na Seção I deste Capítulo, serão organizados a partir das seguintes áreas do conhecimento:

- I – linguagens;
- II – matemática;
- III – ciências da natureza; e
- IV – ciências humanas.

§ 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio compreenderá, entre seus componentes e conteúdos obrigatórios, o estudo da língua portuguesa; da matemática; do conhecimento do mundo físico e natural; da Filosofia e da Sociologia; da realidade social e política, especialmente do Brasil; e uma língua estrangeira moderna, além daquela adotada na parte diversificada, conforme dispõe o art. 26, § 5º (CEENSI, 2013 p. 2).

As alegações para as reformulações que estavam sendo propostas no Ensino Médio, como a alteração da carga horária e da organização curricular, se sustentavam no argumento de que essa modalidade de ensino se encontrava ultrapassada, além de muito densa, com um excesso de conteúdo, que também era padronizado, sem considerar as diferenças de cada indivíduo. A partir dessa perspectiva a reforma que estava sendo discutida em 2013 tratou da inclusão de novos temas, que foram propostos no Artigo 24, § 3º, assim expostos:

- I – prevenção ao uso de drogas e álcool;
- II – educação ambiental;
- III – educação para o trânsito;
- IV – educação sexual;
- V – cultura da paz;
- VI – empreendedorismo;
- VII – noções básicas da Constituição Federal;
- VIII – noções básicas do Código de Defesa do Consumidor;
- IX – importância do exercício da cidadania;
- X – ética na política; e
- XI – participação política e democracia (CEENSI, 2013 p. 3).

Denotamos que os conteúdos expostos e inclusos na medida de 2013 são relativos, fundamentalmente, a valores e atitudes, assim, se efetivam na adoção de atitudes e comportamentos morais e úteis. Ademais, tratam-se de temas transversais que se cruzam, pois eles serviriam para romper com a separação das disciplinas curriculares. O intuito propagado era assegurar a abordagem de temas presentes na sociedade contemporânea, como cidadania, sexualidade, questão ambiental, além da participação na política e democracia do país.

Machado (2015) afirma, contudo, que a medida de 2013 teve caráter de urgência, ocasionando impactos em diversos pontos da sociedade, e que esse projeto foi questionado por inúmeros órgãos sindicais, dentre eles o Sindicato dos Trabalhadores em Educação

Pública do Paraná (APP Sindicato), além de diversas universidades que se posicionaram contra as reformulações. Naquele momento a luta foi na tentativa de fazer com que o projeto fosse retirado de pauta, contudo, houve um fracasso por parte dessas instituições, embora tivessem conseguido minimizar as medidas com a aprovação do Substitutivo na Comissão Especial da Câmara dos Deputados, em dezembro de 2014.

Em 2016 Dilma Rousseff sofreu um impeachment, cujo processo foi concluído em 31 de agosto do corrente ano, mas seu vice, Michel Temer, assumiu interinamente a presidência do Brasil desde 12 de maio de 2016. Isso acarretou mudanças no cenário político do país, pois houve uma intensificação da presença de representantes dos interesses empresariais nos espaços decisórios e a educação sofreu impactos consideráveis. Camargo, Favaro e Semzezem (2021) pontuam que o processo para a implantação da Lei de 2017 ocorreu sob resistências de setores progressistas da sociedade civil, especialmente das instituições que compõem o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, além dos movimentos estudantis e de profissionais docentes.

Mesmo assim, de maneira autoritária, a Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016, foi sancionada. As autoras supracitadas ressaltam que os argumentos utilizados foram os baixos índices de aproveitamento dos estudantes do Ensino Médio nas avaliações nacionais e internacionais, o que justificava a necessidade de sua urgência.

Ferretti e Silva (2017) avaliaram os posicionamentos dos convidados a opinar na Medida Provisória (MP) nº 746 e afirmam que os argumentos foram de encontro com os arrolados pelas figuras representantes do Ministério da Educação (MEC), que eram porta vozes de entidades ligadas a instituições empresariais ou redes de ensino privadas. Dentre a posição desses órgãos afirmava-se que nos países pelo mundo que saltaram expressivamente na melhoria da educação, principalmente no que se refere ao Ensino Médio, houve alterações no currículo e avanços na flexibilização curricular. Os autores discorrem sobre as alegações formuladas pelas instituições privadas:

Apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos ingressam no ensino superior. (Frederico Amancio, Presidente do Conselho de Secretários Estaduais de Educação – CONSED). A situação esdrúxula que produzimos, que é haver 13 disciplinas, no mínimo, obrigatórias para todos os estudantes. [...] (Ricardo Henriquez, Instituto Unibanco). Há uma demanda latente por um currículo mais prático, com matérias mais voltadas para a vida profissional, como economia, administração e relações financeiras, como se portar em uma entrevista, noções de ética e informações a respeito de informática e testes vocacionais (Olavo Nogueira Filho, Todos Pela Educação). O que o PISA mede; isso é, mais ou menos, o passaporte que o mundo entende que todo cidadão deve ter para conviver nesse nosso mundo de hoje (João Batista Araujo e Oliveira, Presidente do Instituto Alfa e Beta). (FERRETI; SILVA, 2017, p. 395).

A MP nº 746/2016 teve como seus principais representantes os integrantes do MEC, sendo seus idealizadores Maria Helena Guimarães Castro (Secretária Executiva) e José Mendonça Bezerra Filho (Ministro da Educação). O Ministro da Educação alegou que o Ensino Médio que vigorava naquela época possuía um extenso currículo, segundo ele, superficial e fragmentado, que não dialogava com as juventudes brasileiras, sendo ultrapassado e fora das necessidades do século XXI. O Ministério utilizou como uma de suas bases para essas informações as pesquisas realizadas pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), com o apoio da Fundação Victor Civita (FVC). A conclusão era que os jovens de baixa renda não viam sentido no que a escola ensina (BEZERRA FILHO, 2016).

Consoante com o então Ministro da Educação, mesmo com inúmeras mudanças ocorridas no âmbito educacional nos últimos anos os resultados de pesquisas mostram a necessidade de medidas que venham a reverter os baixos índices apresentados, pois um número considerável de jovens encontra-se fora do ambiente escolar, e os que ainda permanecem nos sistemas de ensino têm um baixo desempenho. Ele aponta que:

6. Em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno. A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país.

7. Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais (BEZERRA FILHO, 2016, p. 1).

Observa-se no exposto o quanto o desenvolvimento da economia é considerado pelos formuladores das políticas como resultante do êxito na educação. A convergência com a posição dos setores privados foi explícita, como no caso da FVC que, de acordo com o autor supracitado, pontua os baixos índices de matrículas, o não interesse de jovens proletários no ensino ofertado, bem como sua insatisfação com a quantidade de conteúdo. A reforma era fundamental e implicava no sucesso do cumprimento das metas estabelecidas para a ampliação das matrículas do Ensino Médio, bem como na permanência na rede pública de ensino.

Para sustentar a inevitabilidade de uma reforma, os resultados das avaliações em larga escala também foram citados pelos seus formuladores.

8. O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil

para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

9. Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período. Os resultados tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 – uma redução de 8% (BEZERRA FILHO, 2016, p.1).

As pesquisas pontuam que a última etapa da Educação Básica se encontrava estagnada e com um modelo prejudicial às juventudes. Havia um baixo nível de desempenho dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e o currículo compreendia 13 disciplinas, o que era considerado uma quantidade excessiva e uma das causas responsáveis pelo desinteresse dos jovens. Isso resultava no fraco desempenho, sendo necessárias alterações que proporcionassem uma flexibilização no currículo, que o tornasse assim mais atrativo para os jovens (COSTA; COUTINHO, 2018).

O movimento de contestação foi intenso e as críticas feitas à reforma foram provenientes de movimentos sociais, entidades acadêmicas, professores e pessoas ligadas à esfera pública da educação. Os críticos da MP afirmam que as medidas pensadas foram redigidas por atores que não conhecem a realidade educacional brasileira e não compreendem o Pacto Federativo e a dificuldade que o país enfrenta para acordar processos de colaboração entre o Estado e Municípios. Esses representantes dos interesses populares indicam que “A fragmentação do ensino médio em itinerários formativos específicos fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no ensino médio público (Iria Brzezinski, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE).” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 395).

Perante a conjuntura de 2016, a MP n° 746 foi convertida no ano seguinte em Lei, em meio a 11 audiências públicas, essas marcadas por intensas polêmicas, como ocupações em escolas e universidades, segundo aponta Silva (2018). Durante as audiências públicas destaca-se a participação de representantes do governo Temer (2016-2018), como Rossieli Soares da Silva, Secretária de Educação Básica; Maria Helena Guimarães Castro, Secretária Executiva; e o Ministro da Educação, à época José Mendonça Bezerra Filho, com as alegações dos baixos índices e a crítica ao modelo único do Ensino Médio no Brasil, além do baixo acesso do jovem à universidade, se comparado a outros países.

No decorrer das audiências os idealizadores da reforma trouxeram dados do IDEB acerca da estagnação da última etapa da Educação Básica no Brasil, como o baixo desempenho do ensino de Português e Matemática, sendo menor que na década de 1990. Os defensores da reforma pontuavam como exemplo o ensino em alguns países do mundo: França, Finlândia, Inglaterra, Austrália, Portugal, entre outros, nos quais o ensino é voltado para trilhas vocacionais, e todos com uma base comum no período de um ano (FERRETTI; SILVA, 2017).

Configurou-se desse modo o posicionamento de interlocutores que foram convidados pelo MEC a opinar nas audiências, esses unanimemente provenientes de órgãos ligados a entidades privadas. Eles ressaltaram o crescimento expressivo de outros países no que se refere à educação, em especial no Ensino Médio, e que tais países também passaram por discussões e reformas educacionais, dentre elas a flexibilização do currículo. Ao tecerem críticas ao número de disciplinas obrigatórias para os discentes, afirmaram haver a necessidade de um currículo prático e com disciplinas voltadas para a vida profissional dos jovens, como: economia, administração e relações financeiras, com aulas de como se portar diante de uma entrevista, noções de informática e ética, além de testes vocacionais.

Os opositores a tais propostas da MP afirmavam a necessidade de olhar para além da mudança curricular, para também observar a infraestrutura das escolas públicas no país e a necessidade de valorização do trabalhador docente. Denunciavam assim como a MP desresponsabilizava o Estado. Apesar de “[...] um número expressivo de críticos da MP, suas argumentações não foram ouvidas, conforme atestam o PL de Conversão nº 34/2016 e a Lei nº 13.415/2017” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 396).

O jogo de forças e a presença de interesses divergentes acerca do Ensino Médio ficou evidente, bem como o resultado favorável aos setores dominantes.

A constatação de que as mudanças propostas nessas audiências foram advindas de pessoas ou entidades com maior aderência ao governo de Michel Temer, que possuem vínculos com outros órgãos de governo ou com o setor privado, evidenciaram uma correlação de forças que privilegiou o atendimento dos interesses desse grupo em detrimento dos demais. Esses embates caracterizaram um movimento no qual discursos e argumentos foram se instituindo como posições hegemônicas ou contra-hegemônicas, e a partir das quais se consolidou o processo da reforma no âmbito do legislativo federal (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 396-397).

Em meio a esse embate, embora houvesse críticas contundentes realizadas por setores que defendem o âmbito educacional público, a MP foi aprovada e, no ano seguinte, foi

aprovada a Lei nº 13.415/2017, alterando a LDBEN e outras legislações brasileiras¹. A estrutura curricular sugerida por parte dos atores que defendiam as mudanças educacionais no MEC foi adotada em sua totalidade.

A partir de então se reorganiza o currículo do Ensino Médio em duas etapas, estruturado do seguinte modo: a primeira parte é composta por disciplinas obrigatórias, tendo como referência a BNCC; e a segunda parte é constituída por um itinerário formativo flexível, “à escolha do aluno”, dentre cinco possíveis opções. Salientamos que, conforme a Lei de 2017 (BRASIL, 2017), apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa permaneceram obrigatórias no decorrer de todo Ensino Médio.

Os argumentos já apontados – como a necessidade de criação de um currículo flexível e atrativo para os jovens porque o que era ofertado não despertava o interesse dos jovens, devido ao acúmulo de disciplinas – eram superficiais e sedutores, por isso foram utilizados para obter o consenso social em torno da aprovação da lei que reformou o Ensino Médio.

Essa reforma de 2017 é citada por alguns autores como “contrarreforma”, como afirma Ferretti (2018), a fim de ressaltar o retrocesso que a Lei causou no ensino.

Tal perspectiva representa o compromisso com um processo formativo cujas origens remontam à década de 1970, quando, sob os auspícios do Banco Mundial, os países mais desenvolvidos adotaram seus princípios, sendo, na década de 1990, amplamente acolhido pelo governo Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da Educação, Paulo Renato Souza, ministério do qual faziam parte alguns educadores que hoje propõem a contrarreforma do Ensino Médio (FERRETTI, 2018, p. 34).

O autor evidencia que os argumentos para a implantação da reforma tiveram o mesmo viés do período ditatorial, o que reafirma a maneira autoritária com que ocorreu a alteração na política educacional em 2016 e 2017, desconsiderando a avaliação obtida na participação de profissionais da educação, trabalhadores docentes, entre outros, que realizavam o necessário debate em relação à implantação da medida.

A imposição da lei de 2017 ocorreu em ritmo acelerado, a fim de agilizar a aplicação das normativas estabelecidas. É necessário demarcarmos aqui esse caráter de urgência, por ser representativo de interesses divergentes em jogo. Diante do que foi até aqui exposto, analisamos no próximo item a reforma em si e como ela favoreceu as PPP.

¹ Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

2.2 A REFORMA E A ABERTURA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA AO SETOR PRIVADO

A reforma trouxe mudanças substantivas em vários aspectos do Ensino Médio. Em relação ao currículo, ele foi estruturado pela parte comum, da BNCC, no Art. 35-A, com a função de definir “direitos e objetivos de aprendizagem no Ensino Médio” (BRASIL, 2017), nas seguintes áreas de conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias; e IV ciências humanas e sociais aplicadas.

No que se refere à parte dos itinerários formativos, ela ficou disposta no Art. 36 da LDBEN, que passou a ficar organizado em cinco opções: “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” (BRASIL, 2017).

A alegação mais contundente dos apologistas da reforma era a possibilidade de o aluno escolher o melhor itinerário formativo, aquele com o qual ele se identificasse, o que dava um ilusório viés de flexibilidade no ensino. Na realidade prática, contudo, até o momento, a oferta vem se dando por arranjos curriculares distintos, partindo da necessidade local e da possibilidade de cada sistema de ensino.

Uma das mudanças que gerou intenso debate refere-se à carga horária ofertada pelos diversos arranjos curriculares, que na última etapa da Educação Básica passou de 800 horas anuais para 1.400 horas, estipulando o máximo de 1.800 horas para a parte comum da BNCC (BRASIL, 2017). Para essa parte comum, portanto, não se estabeleceu um mínimo, permanecendo apenas os conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa como obrigatórios no decorrer dos três anos da última etapa da Educação Básica, como já indicamos.

Com o advento da Reforma do Ensino Médio acelerou-se o processo de discussão e finalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já fora aprovada para os demais níveis da Educação Básica em 2017, faltando apenas o Ensino Médio. Ela foi concluída assim em 2018, mas já havia respaldo legal para sua elaboração na Lei nº 13.005/2014, medida que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 (BRASIL, 2014). A partir desse momento o MEC já havia dado início à elaboração de documentos para definir os direitos de aprendizagem assegurados no PNE.

Para a formulação do documento norteador do ensino, em 2017 o Conselho Nacional de Educação (CNE) realizara discussões, por meio de audiências públicas, para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tendo seus documentos homologados no mesmo ano. Ressaltamos que apenas a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018a) foi concluída em 2018, após a aprovação da Reforma de 2017.

Com a publicação da BNCC do Ensino Médio seus objetivos passam a priorizar e se orientar pelo desenvolvimento de competências e de conjuntos de habilidades específicas para cada área de ensino (BRASIL, 2018a). Além de ser organizada por área, essa reconfiguração do Ensino Médio não faz uma referência direta a todos os componentes que compõem o curso e traz a oferta de múltiplos itinerários de formação, seja de aprofundamento acadêmico, seja de formação técnica e profissionalizante. O novo currículo apresenta assim a opção pela escolha de uma ou mais áreas do conhecimento, a formação técnica especializada ou uma área específica, definindo assim uma estrutura organizacional baseada na flexibilidade curricular.

É necessário fazer uma reflexão sobre a participação de inúmeras instituições privadas também na elaboração da BNCC. Peroni e Caetano (2015) destacaram a necessidade de mapear os sujeitos envolvidos no Movimento Todos pela Base e apontaram dentre eles a Fundação Lemann, que mesmo antes da aprovação da BNCC possuía uma página nas redes sociais com apoio ao *Movimento pela Base*. A participação do Movimento Todos pela Educação² foi ativa, em diversos eventos organizados pela Fundação Lemann, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que em distintos momentos se tornou um meio de entrada para que essas instituições atuassem em projetos educacionais estaduais e municipais.

Os autores supracitados destacaram outras instituições privadas ou fundações que integraram tal movimento, como o Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso, além da Natura. Segundo sua avaliação, “[...] a Fundação Lemann atuou fortemente para dar direção ao processo de construção da base e integra o Movimento pela Base” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 346).

A participação do Instituto Lemann é um aspecto de destaque, pois seu fundador, Jorge Paulo Lemann, é economista e, segundo a revista Forbes, possui um patrimônio avaliado em 104,71 bilhões (dados de 2019), sendo que seu Instituto tem atuado a cerca de 15 anos sob o lema de assegurar a oferta de uma educação pública de qualidade (GONÇALVES, 2020).

Com a reforma de 2017 também foi necessário proceder à atualização das DCN-EM, o que ocorreu em novembro de 2018, sendo aplicadas em todas as modalidades e formas do Ensino Médio. A atualização das DCN-EM de 2018 alterou o Art. 8 das DCN-EM de 2012, antes assim exposto: Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber: I -

² O Todos pela Educação, é um movimento que surgiu em 2005, criado por um grupo de empresários, considerados intelectuais orgânicos do capital, com o objetivo de refletir acerca da realidade educacional no Brasil na atual configuração do capitalismo. De acordo com seus idealizadores, a baixa qualidade da educação no país, trazia sérios problemas para a sua competitividade, assim, criaram o TPE, com o objetivo de mudar o quadro educacional brasileiro, principalmente no que se refere à qualidade da educação (MARTINS, 2009).

Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas (BRASIL, 2012). Agora ele fica organizado no Art. 10, passando o currículo do Ensino Médio a ser composto por formação geral e básica e itinerário formativo, indissociavelmente, ficando a parte comum assim organizada:

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2018b).

As medidas tomadas a partir da MP nº 746/25016, da Lei nº 13.415/2017 e das normativas que se seguiram, para além de promoverem o esvaziamento dos conteúdos e a flexibilização pautada no utilitarismo da vida cotidiana, possibilitaram também mudanças na forma de integralização do currículo e na oferta do ensino, o que altera profundamente a relação da educação pública com o setor privado.

A parte da BNCC foi acrescida no Art. 35-A da LDBEN, com a reforma de 2017. Como podemos verificar na citação abaixo, referente ao Artigo 36, houve o fortalecimento de convênios com instituições empresariais após a Lei nº 13.415/2017, que adentraram no âmbito escolar também com a possibilidade de se considerar a prática no trabalho como carga horária no ensino.

§ 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 credenciadas;

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 (BRASIL, 2017).

A reforma incita novamente ao avanço das PPP no item referente aos itinerários formativos, assim organizados: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e suas tecnologias; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). É possível ao aluno cursar um itinerário ou mais, ficando a critério de cada instituição a oferta de formação com ênfase

técnica e profissional, que deve incorporar experiências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambiente similar, estabelecer parcerias, e utilizar os meios previstos na legislação sobre aprendizagem profissional, quando aplicável (BRASIL, 2017).

As DCN-EM (BRASIL, 2018b), concomitante com a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), também possibilitaram e garantiram as PPP, abrindo espaço para que as instituições privadas adentrem na última etapa da Educação Básica brasileira. Elas garantem, por meio de parcerias, o cumprimento da carga horária necessária para a formação na última etapa da educação. As DCN-EM estabelecem no Artigo 17, § 13, que:

As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino (BRASIL, 2018b).

As DCN-EM estabelecem que as atividades realizadas por EAD podem contemplar parte da carga horária total, sendo aceitas na formação geral básica, mas também, como é de preferência, nos itinerários formativos curriculares, com até o limite de 20% da carga horária (BRASIL, 2018b). Ela firma a necessidade de que se tenha suporte, tecnológico ou não, com apoio pedagógico apropriado e, para o Ensino Médio noturno, a normativa amplia para até 30% o aceite da carga horária em EAD. As mudanças que essas últimas normativas e legislações trazem não são de fato uma novidade no âmbito escolar, devido às PPP já atuarem fortemente em alguns estados, em outros níveis educacionais, indo ainda além do âmbito educacional.

Segundo Garrido e Santos (2021) o município de Belo Horizonte (BH), em Minas Gerais, por meio de recursos obtidos em bancos públicos, através do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2), possibilitou a construção das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) no município que, a partir de então, se tornou um empreendimento de exploração de serviços para a manutenção da esfera privada-mercantil. Nesse caso, a PPP não foi apenas na construção das UMEI, mas também no controle das unidades educacionais, que passou para a Sociedade de Propósito Específico (SPE) chamada *Inova BH*. Os contratos estabelecidos com a Prefeitura do Município de BH foram firmados para o período de 20 anos, com a possibilidade de mais 15 anos de prorrogação, assim podendo chegar a 35 anos.

É necessário ressaltar que os contratos firmados no município são pautados na legislação de 2004, Lei n° 11.079, aprovada no primeiro mandato de presidente de Luíz

Inácio Lula da Silva (2003-2011), medida que instituiu normas gerais para as PPP nos setores da administração pública. Essa Lei estabelece que os contratos de concessão patrocinada ou de administração pública e parcerias privadas, sejam escolhidos por meio de processos de licitações realizadas mediante concorrência. Estipula-se no artigo 2º, § 4º da Lei nº 11.079/2004 o valor de no mínimo de 10 milhões de reais e com vigência de não menos que cinco anos (BRASIL, 2004).

De acordo com Garrido e Santos (2021), o contrato realizado entre as instituições privadas com o município também definiu uma nova nomenclatura para as UMEI, denominando-as de Unidades de Ensino (UE). Os autores denotam o controle que as empresas passam a ter sobre as instituições públicas: “A posse das escolas é inegavelmente da concessionária durante a vigência do contrato. Enquanto durar o contrato estão submetidas à *ratio* mercantil em função da atividade mercadológica da concessionária” (GARRIDO; SANTOS, 2021, p. 79).

O controle que as empresas passam a ter sobre as instituições públicas em BH também está presente no uso das escolas, pois ficou firmado no contrato que o poder público só poderá fazer uso das instituições para a realização de atividades que não estejam contidas no contrato, desde que não altere as atividades estabelecidas pela concessionária e que arque com os custos. Tal condicionalidade, a depender dos termos contratuais, pode indicar o maior controle das instituições privadas sobre o ambiente escolar.

As atividades nas escolas tendem, portanto, a se adequar a organização empresarial da produção dos serviços com a sua manutenção. Tal adequação tem sido observada, por exemplo, na tentativa de impor carga horária para utilização das escolas nos finais de semana. Essa tentativa de limitar o acesso às escolas provocou conflitos entre os ‘usuários das UEs’ e a concessionária, que tentou solucioná-lo com a criação de um banco de horas para regular a presença da comunidade escolar nas escolas [...]. (GARRIDO; SANTOS, 2021, p. 79).

Já no estado capixaba, Espírito Santo, em 2018 o governo já se antecipara ao prazo estabelecido para a implantação do novo Ensino Médio, pois ofertou um quinto itinerário formativo (itinerário técnico profissional), dando início a sua oferta em uma escola no município de Anchieta, em parceria com o *Sistema S*³, Sesi/Senai, por meio do *Programa Escola Viva* (LIMA; SILVA; MONTEIRO, 2019). Desse modo o programa se expandiu para o município de Anchieta, que fica cerca de 80 km de distância da capital do estado, com a

³ O *Sistema S* foi instituído na década de 1940, de início apenas o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. A normativa faz parte de um conjunto de leis da década de 1940, conhecidas como Leis Orgânicas da Educação Nacional, que instituiu demais normativas, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), por meio do Decreto nº 8.621/1946 (BRANCO, et al, 2018).

proposta de que a unidade municipal seria a primeira unidade integrada ao ensino profissional.

Os autores supracitados ressaltam que: “Por meio de um termo de Cooperação Técnica com o Senai, o Estado passa a usar as dependências do Senai no município para ofertar ensino médio integrado à educação profissional, à metodologia do Programa Escola Viva” (LIMA; SILVA; MONTEIRO, 2019, p. 8-9). Foram disponibilizadas 480 vagas para o Ensino Médio na formação profissional em tempo integral, com ofertas em Eletromecânica e Mecânica.

Segundo Leal e Lima (2021, p. 185), o estado capixaba se antecipara na implantação das parcerias, pois três anos antes da reforma de 2017 já realizava um projeto educacional alinhado “[..] com elementos moralistas e privatistas da oferta do ensino médio em tempo integral”. Ademais, durante a aprovação da MP de 2016, um projeto com base empresarial já era implantado, o *Escola Viva*, que segundo os autores foi aprovado a toque de caixa, mesmo sob o protesto de trabalhadores da rede pública e de estudantes capixabas. O programa recebeu a visita do então Ministro da Educação, um dos condutores da Lei nº 13.415/2017, quando o mesmo teceu elogios ao programa que, segundo ele, combatia a evasão e otimizava os recursos e competências.

No restante do país não é diferente do que já foi mencionado, pois a educação pública está sob ataque dos interesses privados. O estado do Rio de Janeiro, por exemplo, aponta uma flexibilização curricular e, a partir da reforma de 2017, amplia o gerenciamento da educação e o estreitamento da relação escola/mercado. Pereira, Ciavatta e Gawryszewski (2022) asseveram que, nesse estado, o gerenciamento e as PPP nas diversas modalidades de Ensino Médio já são uma realidade na rede estadual há mais de uma década. Na sua acepção, a reforma de 2017 é, na verdade, uma materialização de um projeto da classe dominante, sendo que a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ) já se encontrava em sintonia com as reformulações que ocorreram a partir da Lei nº 13.415/2017.

Segundo apontam esses autores, seguindo o que a Lei estabelece, as reformulações no estado foram tratadas em um documento generalista. São ofertados apenas dois itinerários formativos, sendo um deles o de formação profissional. Essa formação permite que “[...] parte da carga horária do ensino médio fosse ofertada fora do espaço escolar, quando justificado e por meio de parcerias com outras instituições; e possibilitando a organização do Ensino Médio em diversos formatos [...]” (PEREIRA; CIAVATTA; GAWEYSZEWSKI, 2022, p. 476). Diversas atividades também podem ser realizadas pelos discentes, presencialmente ou por EAD, sendo consideradas parte da carga horária.

No estado fluminense também foi estabelecido em 2017 o Ensino Médio em Tempo Integral, voltado ao *Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho*, em parceria com o

Instituto Ayrton Senna e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Após três anos, nas modalidades implantadas para o ano letivo de 2020, o estado passou a contar com o modelo de Tempo Integral com Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), sendo que a formação ocorreria por meio de cursos livres ou de qualificação profissional, com o objetivo, segundo a Secretaria do estado, de oferecer aos alunos oportunidades para desenvolver competências profissionais necessárias às ocupações (PEREIRA; CIAVATTA; GAWEYSZEWSKI, 2022).

A legislação tem possibilitado assim o acesso de empresas privadas no âmbito educacional, em todas as regiões do país. No estado do Rio Grande do Norte, as parcerias ocorreram por meio do projeto *Escola da Escolha*, de Ensino Médio em Tempo Integral, no município de Mossoró, a partir de 2017, viabilizado em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Queiroz e Azevedo (2022) asseveram que ficou a cargo do ICE o desenvolvimento desse projeto pedagógico e curricular, que “[...] está compilado em Cadernos¹ - documentos distribuídos às secretarias de educação parceiras e, posteriormente, às unidades escolares onde o projeto será desenvolvido, para que professores e professoras envolvidos/as possam conhecê-lo e ‘implantá-lo’.” (QUEIROZ; AZEVEDO, 2022, p. 297). Os autores caracterizam que essas medidas:

[...] revelam os elementos pelo qual atores e forças identificadas com a política de mercantilização e aprofundamento da lógica neoliberal operam como poderosas formas de modelagem cultural. Isto é, não se trata apenas de dotar a escola de mecanismos e processos burocráticos funcionais, do ponto de vista organizacional, com critérios e parâmetros cunhados nos ambientes empresariais, mas também e principalmente, de fazer entranhar um *ethos* que se sustente nos valores, representações e práticas que conformam um ser e um estar no mundo sujeitos às formas e às relações que justificam e fortalecem as lógicas competitivas, excludentes e autoritárias do universo empresarial-capitalista (QUEIROZ; AZEVEDO, 2022, p. 311).

Como a realidade está em permanente movimento, um novo cenário político adveio após a aprovação da reforma. Foi um período de turbulência com o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), em que a educação foi tomada por apologistas de posições ultraconservadoras, que defenderam a militarização de escolas, as “escolas sem partido”, além de ataques e acusações frequentes e infundadas ao trabalho do professor. Nesse período seguiu-se a implantação do novo Ensino Médio pelas escolas do país, apesar de atrasos sofridos devido à pandemia, e em meio a várias denúncias e críticas contundentes.

O que foi se evidenciando nas experiências apontadas é que as normativas que regem a educação estão atreladas aos interesses dos representantes do capital, pois por meio de sua

participação nas tomadas de decisões que norteiam o ensino, eles têm conseguido implantar seus projetos e atender a seus propósitos.

Essa caracterização geral da reforma oportunizou verificar que a trajetória pela qual o setor privado adentrou no âmbito educacional público, especificamente na Educação Básica, não é uma novidade, pois vem sendo construída no decorrer de décadas. O ensino brasileiro sofreu mudanças consideráveis e o alinhamento com os interesses empresariais foi se constituindo nas legislações ao longo dos anos, e vem sendo fortalecido após a reforma do Ensino Médio.

Tendo isso em vista é possível afirmarmos que, apesar da conjuntura recente ter favorecido a aprovação dessa reforma de forma acelerada, a compreensão mais profunda do processo pelo qual está se dando essa mutação na escola se faz necessária e perpassa pela identificação de suas origens. Para contribuir nessa tarefa de desvelar as bases desse processo, procedemos à discussão dos ordenamentos políticos e jurídicos que serviram de base a esses elementos da reforma do Ensino Médio.

2.3 NEOLIBERALISMO E A INDUÇÃO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS

As atuais reformulações na última etapa da Educação Básica no Brasil resultam de um processo que vem sendo organizado há décadas, sendo necessária uma incursão histórica para a melhor compreensão das atuais normativas e seu atrelamento com o setor privado. É importante relacionarmos o movimento em curso a partir da década de 1990, sem desconsiderar que a disputa do setor privado pela educação pública remonta à própria origem dela. Elegemos os anos de 1990 em diante por se tratar de um período que é um marco para as reformas acentuadas que estão se dando no âmbito educacional. Isso porque foi o período em que o país passou a integrar o neoliberalismo de forma mais contundente.

A ascensão de Fernando Collor de Mello (1990-1992) à presidência assegurou a difusão do neoliberalismo no Brasil e os empresários conseguiram atuar com mais vigor na articulação política e na definição de uma agenda para o reordenamento econômico e social no Brasil. Sallum Jr (2011) aponta que as bases eleitorais de Collor eram de caráter empresarial, mas não se configuravam como uma coalisão político-partidária, de modo que não lhe deram uma boa base para governar. Por isso, mesmo que o então presidente contasse com o apoio do empresariado, que estava em sintonia com o liberalismo, isso não foi o suficiente para o sustentá-lo no governo, que foi interrompido por uma crise política que levou à sua deposição.

O *impeachment* de Collor e a vitória de Fernando Henrique Cardoso (FHC) na eleição de 1994 foi um marco para a organização empresarial e seus projetos de sociedade e de sociabilidade. Diferentemente do que ocorreu com seu antecessor, FHC formou uma união com partidos políticos, sendo dois deles de grande importância para dar sustentação para seu governo, o Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido Frente Liberal (PFL). Com isso colocou um fim em vários impasses e distensões políticas que perpassaram o governo anterior. Segundo Martins (2009), com o início do governo de FHC (1995-2003) o movimento do empresariado se intensificou na sociedade civil, na busca pelo aprimoramento da atuação de sua aparelhagem.

Sallum Jr (1999), aponta que o alvo central do governo de FHC foi dissipar algumas das bases legais do Estado nacional-desenvolvimentista, parte das quais fora constitucionalizado em 1988. Desse modo se buscava reduzir a participação estatal nas atividades econômicas e o tratamento a ser dado era igualitário para as empresas de capital nacional e estrangeiro. Isso foi possível porque o governo conseguiu a aprovação quase que total de projetos de reforma constitucional e infra-constitucional que submeteu ao Congresso Nacional. Os de maior relevância foram:

[...] a) o fim da discriminação constitucional em relação a empresas de capital estrangeiro; b) a transferência para a União do monopólio da exploração, refino e transporte de petróleo e gás, antes detido pela PETROBRÁS, que se tornou concessionária do Estado (com pequenas regalias em relação a outras concessionárias privadas); c) a autorização para o Estado conceder o direito de exploração de todos os serviços de telecomunicações (telefone fixo e móvel, exploração de satélites, etc.) a empresas privadas (antes empresas públicas tinham o monopólio das concessões). (SALLUM JR, 1999, p. 32).

A partir daí, quando o governo de FHC aprovou tais medidas, também estimulou o Congresso a aprovar outras leis complementares, regulando a concessão de serviços públicos para a iniciativa privada, permitidas pela Constituição, como eletricidade, rodovias, ferrovias, etc. (SALLUM JR, 1999). Ele realizou assim um enorme programa de privatizações e de venda de concessões, tanto no âmbito federal como estadual, e isso sustentado pela legislação que regulamentava a venda de empresas estatais, aprovada ainda no governo anterior.

Já em 1995 um grupo de empresários fundou uma organização denominada Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), cujo objetivo era ordenar e incentivar a intervenção burguesa no que se refere à questão social e, de acordo com Martins (2011), a denominaram de “investimento social privado”. Em paralelo a essa iniciativa, alguns intelectuais criaram em 1998 a organização Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, que buscava a ampliação e estimulação de uma nova conduta empresarial na sociedade. Ela reunia diversas

empresas, de diferentes setores e tamanhos de atuação na economia do país. “A atuação desses organismos na segunda metade dos anos 1990 foi fundamental para conscientizar o empresariado sobre a importância da ação coletiva e orgânica através da ‘responsabilidade social empresarial’” (MARTINS, 2011, p. 142).

A GIFE é apontada como uma organização pioneira no processo de mudança do comportamento político empresarial na sociedade civil a partir de 1995. A instituição ganhou um novo impulso em 1998 com a criação desse aparelho privado de hegemonia, o Instituto Ethos, que proporcionou o amadurecimento e a radicalização das ações políticas do empresariado na sociedade civil. Esse organismo defendia a responsabilidade social, no que se refere às empresas, e afirmava que não se tratava apenas de financiamentos sociais na busca pelo imediato, mas, sobretudo, à ética em todas as suas relações.

Segundo Martins (2011), o Instituto Ethos criou um verdadeiro arsenal político-ideológico que alterou o próprio comportamento do empresariado nacional.

Esse organismo apostou decididamente na produção de conhecimentos para fortalecer a intervenção de seus dirigentes e para sedimentar a compreensão do significado da responsabilidade social junto à classe empresarial e à sociedade de modo mais amplo. Sob diferentes ângulos, as publicações do Instituto podem ser apontadas como um dos principais instrumentos no processo de mudanças políticas e culturais dessa classe (MARTINS, 2011, p. 156).

O Instituto Ethos realizou inúmeras publicações e orientações: as “Ferramentas de Gestão”, que são publicações atualizadas anualmente, com informações sobre os indicadores sociais adotados pelo Instituto; os “Debates”, que se referem a textos que trazem importantes discussões de interesse político-social; além das “Outras publicações”, que fornecem relatórios e materiais. Também produziram e disseminaram manuais e programa de capacitação para atender às empresas, grupos empresariais e cidadãos universitários com interesse em conhecer e se aprimorar em ferramentas de gestão (MARTINS, 2011).

Nota-se uma forte publicização do Instituto para disseminar seus interesses e preparar o empresariado para adentrar no setor público. Para Martins (2011), uma das principais iniciativas do Instituto Ethos foi a política de comunicação, já que suas metas incluíam a necessidade de: mobilizar jornalistas de empresas de comunicação nacionalmente em torno da responsabilidade social; inserir nas agendas empresariais o tema de comunicação; e sensibilizar empresários e segmentos mais escolarizados com a agenda política. “Basicamente, a concepção da proposta foi formar um exército de intelectuais aptos a difundir, em diferentes espaços e por meios diversos, a ideologia da responsabilidade social” (MARTINS, 2011, p. 157).

Diante do exposto salientamos a atuação do Instituto Ethos (1999), que aproveitou o momento do país para estabelecer um novo pacto social que se desenhava. O setor privado era desafiado a ter uma participação social mais efetiva, para cooperar com o Estado em ofertar um ensino de qualidade a todos, uma vez que a educação pública atendia a cerca de 90% das crianças e jovens. Em 1999 o Instituto Ethos realizou uma publicação voltada a empresários(as) com dicas para aperfeiçoar o nível educacional dos seus funcionários no contexto da própria empresa. Ele sugeriu então uma aproximação das empresas com as Secretárias de Educação, a fim de iniciar um trabalho em parceria.

A educação é responsabilidade do Estado e de toda a sociedade civil. A ação de indivíduos ou empresas não exime os governos municipais, estaduais e federal de suas obrigações, mas pode contribuir para sua efetivação. Além de suprir as necessidades emergenciais, o envolvimento de organizações com o dia-a-dia da escola é um exercício de cidadania e de parceria com o Estado (INSTITUTO ETHOS, 1999, p. 13).

O Instituto Ethos (1999) ressaltava que crescia mundialmente o envolvimento empresarial e de participação voluntária nas questões sociais, e citava os Estados Unidos (EUA), em que havia cerca de 400 mil parcerias entre empresas e instituições de ensino, além de aproximadamente 7 milhões de voluntários, que movimentam US\$ 20 bilhões. Segundo o Instituto, quando a empresa conhece a realidade escolar, amplia sua visão dos problemas públicos, assim podendo colaborar com a equipe escolar na busca por soluções.

Consoante o Instituto Ethos (1999), em 1996 a escolaridade média da população brasileira com idade de 25 anos ou mais era de cerca de 6 anos de estudo, um índice abaixo de outros países da América Latina, como Peru, Panamá, Cuba, entre outros. Outro baixo índice apresentado se refere ao analfabetismo, pois o Brasil possuía uma das maiores taxas de analfabetismo na população acima de 15 anos. Mediante esses fatores, o Instituto ressaltava que o empresariado tinha grande parte de responsabilidade para a contribuição da elevação do nível educacional, começando com seus funcionários, e que a empresa também ganharia ao contar com uma pessoa melhor qualificada, pois seus colaboradores se sentiriam mais estimulados e preparados.

Observa-se que o Instituto Ethos (1999) destacava a necessidade de força de trabalho qualificada, ao afirmar que qualificação vai além de treinar o funcionário, defendendo que uma formação sólida permite ao trabalhador adaptar-se com mais facilidade às mudanças tecnológicas que vem ocorrendo nas últimas décadas. Ele apontava a participação de algumas instituições privadas que já estavam engajadas, por meio de parcerias com a educação pública, como a Natura. Além da antiga colaboração com uma escola estadual, a empresa de cosméticos criou no estado de São Paulo, em parceria com a Abrinq pelos Direitos da

Criança, no ano de 1995, o *Programa Crer para Ver*, que apoia e financia projetos vindos da comunidade, com ações direcionadas à escola pública.

Outra grande empresa que participa é a Rede Globo de Televisão, que desenvolveu o projeto *Amigos da Escola*, dentro da iniciativa Brasil 500, para convidar a comunidade a atuar na escola. A Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG), para identificar os melhores exemplos de parcerias entre as instituições privadas e a escola, criou o Prêmio Nansen Araújo, que divulgou 26 ações conjuntas de sucesso em 1997 (INSTITUTO ETHOS, 1999). Os caminhos percorridos no governo de FHC deram assim início para que empresas privadas adentrassem no âmbito escolar, o que viria a se tornar um meio altamente lucrativo, por meio das PPP.

Um elemento a salientar nesse momento é que o Brasil não foi pioneiro nesse processo, já que seguia um receituário internacional, que era disseminado com apoio de organizações globais que interferiam na educação. Cêa (2021) sustenta que o setor educacional foi e continua sendo uma frente importante de orientações e ações de organismos internacionais, com isso fazendo parte da agenda global para estruturar a educação conforme o interesse das classes dominantes. É nesse sentido que a participação de organismos multilaterais nas normativas educacionais norteiam a educação no Brasil e em outros países.

No decorrer da década de 1990, agências internacionais que fazem parte do sistema das Nações Unidas, dentre elas o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), começaram a concentrar-se nas PPP, sob o argumento de que os países buscavam alcançar as Metas de Desenvolvimento do Milênio, de modo que seriam obrigados a avançar na direção de um novo paradigma de desenvolvimento (ROBERTSON; VERGER, 2012). Saliente-se que a OCDE tem como característica o desenvolvimento voltado para a “pesquisa” e o “aprimoramento de políticas públicas”, e que fomenta sua implantação nos países membros.

Mota e Maués (2014) citam também outros organismos, além do BM e da OCDE, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial de Comércio (OMC), que têm orientado as políticas educacionais nas últimas décadas. Esses órgãos implementam medidas voltadas para responder aos interesses de grandes capitalistas, em formar o trabalhador de acordo com as necessidades estipuladas pelo mercado, assim preparando uma nova geração de trabalhadores que se adeque a novos conhecimentos, técnicas, bem como às exigências do mercado de trabalho incerto. Isso ocorre de forma incisiva no campo educacional perante sua possibilidade de alcance.

O *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*, de 1997, do BM, estipulou algumas tarefas fundamentais: formar uma “base jurídica”, investir em serviços sociais básicos e em

infraestrutura, proteger o meio ambiente e manter políticas não distorcionistas, inclusive a estabilidade macroeconômica (BANCO MUNDIAL, 1997). Um elemento essencial nesse receituário se desvela ao afirmar que não é mais preciso que o Estado seja o único provedor de serviços básicos, devendo contar com o apoio da sociedade civil. Para isso delineava-se o arcabouço jurídico necessário à abertura de portas para que instituições privadas adentrassem em atividades que até então eram reservadas ao setor público. Como vimos, o Brasil foi exemplar nesse sentido.

Diante desse pressuposto, obedecendo à tendência mundial, o país passava integrar as chamadas PPP, partilhando assim a responsabilidade entre governos e setor privado na busca de máxima eficiência e efetividade em obras, processos, serviços e qualquer outra frente de atuação do Estado, dentre elas a educação.

Cêa (2021) aponta três medidas que foram regulamentadas no governo de FHC (1995-2003): a primeira medida foi no seu primeiro ano de mandato, a Lei nº 8.987/1995, que tratava do regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos; a segunda foi no ano de 1998, a Lei nº 9.637, que criou o Programa Nacional de Publicização e assim regulamentou as Organizações Sociais (OS), definindo o contrato de gestão como instrumento de formalização de parcerias entre OS e entidades públicas; e a terceira foi no ano seguinte, a Lei nº 9.790/1999, que além de qualificar as entidades passíveis de enquadramento entre as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), também instituiu o termo “parceria” entre poder público e instituições privadas.

A partir dos anos 2000 tivemos outras mudanças consideráveis no cenário político, sendo uma delas a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) à presidência da República brasileira, como o seu primeiro mandato que ocorreu em 2002, cercado de muitos embates políticos entre ele e seu adversário José Serra (PSDB), que representava o que já vinha sendo executado na década de 1990.

Com Lula (PT) o eleitorado via a possibilidade de mudanças, contudo, não foi o que se deu. Já em agosto de 2003 o governo assinalou aos dirigentes do Fundo Monetário Internacional (FMI) que estava seguindo as diretrizes traçadas anteriormente, e que não pouparia esforços para implementar outras medidas para manter a economia do país nos marcos projetados por esse órgão (MARTINS, 2011).

Nesse período, na prática real concreta, a classe empresarial aprofundou suas ações para consolidar o novo padrão de sociabilidade do capitalista. A política neoliberal se manteve e

[...] foi mantido o pleno funcionamento para reforçar três objetivos pedagógicos estabelecidos na conjuntura anterior, quais sejam: (a) consolidação da *cidadania ativa*, reforçada pela noção de voluntariado; (b) redirecionamento do papel das organizações da sociedade civil para formar uma ampla rede de difusão da nova sociabilidade; (c) fortalecimento das organizações que atuam na execução das políticas sociais em parceria com a aparelhagem estatal. Assim, sem alterar os propósitos anteriormente firmados, a classe empresarial conseguiu dar passos importantes para consolidar no Brasil um novo padrão de sociabilidade, ampliando a adesão de praticamente toda a sociedade ao seu projeto (MARTINS, 2011, p. 228).

Peroni e Caetano (2012) apontam que as mudanças no primeiro mandato de Lula (PT), entre Estado e sociedade, foram marcadas por uma agenda de conciliação, com a instituição do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), em 2003. Ele foi estruturado pela Secretária Especial do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (SEDES), órgão de consulta ligado diretamente à Presidência da República. Nesse primeiro momento, chama a atenção como ocorreu a distribuição dos 90 conselheiros do CDES por esfera de atuação, sendo assim estabelecidos: esfera Empresarial, com 45 conselheiros, respondendo por 50% do total; esfera Social, com 18 conselheiros, constituindo 20%; esfera do Trabalho, com 13 conselheiros, representando apenas 14%, e “Personalidades”, que compunham 16% do total, com 14 cadeiras, o que totalizava os 100%.

Essa composição gerou inúmeras críticas, principalmente no que se refere à representação empresarial, e a justificativa para a introdução maior da base empresarial era a impossibilidade de desenvolver um projeto alternativo ao Brasil sem a concordância dos empresários. Peroni e Caetano (2012) verificaram que o CDES foi ainda apresentado como uma “nova arena pública”, ao reunir diversos interesses a partir da experiência de explicitação de conflitos, discussão e diálogo sobre os caminhos para a diminuição da desigualdade no país. Constituiu-se nesse período, desse modo, o “bloco social dirigente” para sustentar a transição do “novo” modelo econômico.

De 2003 a 2006 os principais aparelhos formuladores da ideologia empresarial intensificaram seus objetivos para aumentar a unidade burguesa e aprofundar o processo de sedimentação da nova sociedade do capital (MARTINS, 2011). Foi em 2003 que o GIFE reiterou a sua linha de intervenção política e definiu precisamente a sua pauta de trabalho na ação de fortalecimento da nova sociabilidade. O autor assinala que o GIFE incorporou de fato o conceito de responsabilidade social, aceitando a descrição de “investimento social privado”, justamente no ano em que Oded Grajew, empresário israelense, naturalizado brasileiro, com forte atuação no terceiro setor, era defensor da responsabilidade social da empresa e da maior interação entre empresas e o movimento social. Grajew era do Instituto Ethos e ingressou no Conselho Político-Estratégico do GIFE, seguido de Ruth Cardoso, do Comunistas.

Uma das iniciativas mais importantes do GIFE nesse período foi a implantação do ‘Projeto Marco Legal do Terceiro Setor’ destinado a tratar das questões legais relacionadas às atividades das organizações da sociedade civil identificadas com o novo projeto de sociabilidade. Buscou oferecer referências mais precisas para auxiliar a criação de novas organizações e subsidiar os debates do bloco no poder sobre definições de leis mais favoráveis à expansão da idealizada *sociedade civil ativa* (MARTINS, 2011 p. 231, grifos do autor).

É necessário ressaltar que nos governos anteriores a Lula (PT), estimulava-se em grande escala a criação de organizações da sociedade civil para atuarem na execução das políticas sociais, as chamadas “fundações privadas e associações sem fins lucrativos” (FASFIL). Martins (2011) ressalta que esses organismos obtiveram um crescimento de 157% ao decorrer de 6 anos, de 1996 a 2002, e quando o governo Lula chegou ao poder em 2003 já existia um universo considerável de instituições com condições de receber verbas do fundo público.

As medidas seguiram se firmando no governo Lula da Silva (2003-2010), com a Lei nº 11.079/2004, medida que ocorreu no primeiro ano e regulamentou as PPP no âmbito da administração pública. Os contratos poderiam ser firmados entre órgãos da administração pública e as PPP, por meio de processos licitatórios concorrenciais, com valor estipulado de não menos de 10 milhões de reais e prazo de cinco anos, no mínimo. Cêa (2021) assevera que as normativas que impulsionaram as PPP seguiram durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), agora com Dilma Rousseff (2011-2016), que por meio da Lei nº 13.019/2014 instituiu o regime de mútua cooperação entre setores públicos e privados.

Como podemos constatar, o novo ordenamento jurídico e político foi obtendo o consenso em meio à sociedade e ao Estado, abrindo as portas para a transformação da relação entre a escola pública e o empresariado. É necessário a compreensão desses percursos, pois por meio deles a sociedade tem sido delineada segundo os moldes dos interesses de setores que veem na rede pública um meio de obtenção de lucros. No decorrer das últimas décadas esse paradigma tem moldado a sociedade e o Estado em suas interações. A partir disso as legislações e normativas são formuladas e possibilitam dar sustentação aos interesses privados.

É possível afirmarmos, portanto, que o Brasil tem seguido as deliberações de organismos internacionais no que se refere à educação, aprovando as medidas indispensáveis para subsidiar as PPP. É importante demarcarmos que o atrelamento do ensino público com setores privados já estava firmado no Artigo 36 da LDBEN, no parágrafo 4º, que já permitia convênios com instituições privadas para o cumprimento do currículo do Ensino Médio: “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser

desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996).

A governança da educação através das PPP tem ocasionado debates consideráveis quanto ao seu significado, pois o avanço e sua expansão trazem cada vez mais atores privados para a atividade pública. Esse processo vem se viabilizando de modo organizado e articulado globalmente, cuja difusão tem se dado por entidades multifacetadas, de caráter supranacional.

Nosso percurso histórico buscou assim evidenciar que as medidas aprovadas com a Lei n° 13.415/2017, especialmente em relação às PPP, não são uma novidade no âmbito educacional, pois suas intenções vêm sendo construídas ao longo das últimas décadas.

Identificamos a implantação da Lei n° 13.415/2017 e as lutas empreendidas pelos setores que defendem a educação pública no estado, por entenderem que a introdução das PPP empobrece e esvazia o ensino ofertado aos alunos. Destacamos então suas principais características e verificamos os antecedentes que possibilitaram as PPP na educação e no país. A partir disso buscamos, na próxima seção, compreender os movimentos e estratégias que o estado paranaense tem adotado para fortalecer as PPP, a fim de identificar os rumos que a reforma está tomando no Paraná, no que se refere à relação com o setor privado. Ao final analisamos a discussão em curso, sobre a reforma da reforma, problematizando os resultados alcançados.

3 OS DESDOBRAMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ E SEUS RUMOS ATUAIS

As medidas da reforma de 2017 foram implantadas em todos os estados brasileiros, mesmo sob protestos, e com algumas variações em seus procedimentos e ofertas. Nesta seção concentramos nossa análise na realidade do estado do Paraná, a fim de averiguar as medidas que foram efetivadas nas escolas públicas de Ensino Médio.

No primeiro tópico discutimos os movimentos realizados pela sociedade em relação à implantação da reforma, durante a consulta pública realizada e a posterior aprovação das diretrizes curriculares no estado. Em seguida identificamos o processo pelo qual se deu a viabilização das articulações com as PPP no Paraná, seja com o uso de plataformas, na gestão escolar e por outros meios, caracterizando as experiências concretas.

Por fim, analisamos como está se dando a revisão desse processo perante o reingresso do governo do PT à presidência, desde 2023, a fim de desvelar o alcance real das medidas que estão sendo discutidas.

3.1 O NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ: ANTECEDENTES, CONSULTA PÚBLICA E A APROVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES

O estado do Paraná acompanhou as últimas medidas impostas com o primeiro mandato do Governador Carlos Roberto Massa Júnior, popularmente chamado Ratinho Júnior (2019-2022; 2023-), vinculado ao Partido Social Democrático (PSD). Ele agiu vigorosamente para a implantação da reforma de 2017, apesar do contexto de pandemia mundial que exigiu medidas de afastamento. Em 2020 a SEED do Paraná (PR) iniciou de fato a implantação da Lei nº 13.415/2017, a partir da publicação de Instruções Normativas.

Esclarecemos que no Paraná, durante a pandemia, foram realizadas aulas presenciais no ano de 2020 até o dia 19 de março, sendo decretado recesso escolar dos dias 20 de março a 03 de abril. A medida seguiu a Orientação nº 04/2020 SEED/DPGE/DLG/CDE e depois as aulas passaram depois a ser registradas no Livro Registro de Classe Online (LRCO). Nesse período não houve atendimento pedagógico no estado (CASTRO; ROSSETTO, 2021).

Um aspecto a explicitar de início, por sua crucial importância, foi a composição da Secretaria de Educação do Estado (SEED) do Paraná, com Renato Feder⁴. Ele é um

⁴ Feder é professor, foi diretor de escola, empresário, administrador e economista. É Mestre em economia pela Universidade de São Paulo e em 2003, recebeu o convite do amigo Alexandre Ostrowiecki para ser seu sócio. Juntos os dois transformaram a Multilaser de uma empresa de reciclagem de cartuchos para impressoras em uma

empresário e aguerrido defensor de políticas privatistas e foi Secretário de 2019 a 2022, durante o primeiro mandato de Ratinho Júnior, que se encontra em seu segundo mandato (2023-) no estado.

Feder é um empresário bem-sucedido e, segundo Costa (2023), tem participação em mais de 25 Cadastros Nacionais de Pessoas Jurídicas (CNPJ), com um capital de cerca de R\$ 18.934.873.372,90. O ex-secretário do estado também é autor, junto com Alexandre Ostrowiecki, do livro intitulado *Carregando o Elefante - Como Transformar o Brasil no País Mais Rico do Mundo* (2011). Nessa obra ele defende que a condição para que o país se torne mais rico é a privatização de todas as escolas e universidades do Brasil, além de também defender o fim do MEC.

Salientamos um dos primeiros apontamentos do livro, já na página 17: “As coisas quase sempre andam pior numa instituição pública do que numa privada, basicamente por quatro motivos: pouca competição, garantia de perpetuação, pouco resultado e baixo nível de controle dos processos” (OSTROWIECKI; FEDER, 2007). Na acepção desses autores, a competição é um dos principais fatores de evolução das empresas, o que concebem não ocorrer na máquina pública. Sendo assim a solução passa pela desconstrução do Estado, ou seja, a eliminação do Estado em todas as atividades que hoje ele realiza, e que poderiam ser repassadas à iniciativa privada. “Se esse processo for bem-feito, o Brasil estará na prática drenando o pântano atual, reduzindo o espaço para o desperdício e para a corrupção e substituindo a ação ineficiente governamental pela competição ao setor privado” (OSTROWIECKI; FEDER, 2007, p. 25).

Outro ponto de destaque na visão dos autores supracitados é a necessidade de controle dos processos educacionais, algo que será primordial na gestão do Secretário, como indicaremos mais adiante. Fica evidente o pensamento do atual ex-Secretário de Esporte e Educação do estado paranaense, hoje atuando em São Paulo. Nessa lógica ele também defendeu a introdução das PPP, não apenas no Paraná como em todo o Brasil, como necessária para a evolução e melhoria dos serviços ofertados, dentre eles a educação.

Sustentado nesse paradigma gerencial e empresarial deu-se o processo de implantação da reforma no Paraná. Entre as primeiras ações efetivas está a divulgação da Instrução Normativa Deduc/DPEGE/SEED n° 011/2020 (PARANÁ, 2020), que dispôs acerca da Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Esse documento foi publicado no dia 16 de dezembro de 2020, com orientações para o ano letivo de 2021.

grande empresa de tecnologia. No ano de 2018, deixou a gestão da empresa e passou a se dedicar à educação pública (PIOVEZAN, 2022).

Foram adotados então os procedimentos que os formuladores da Lei de 2017 indicaram para sua implantação no estado, sem debates acerca das medidas, não dando espaço para que trabalhadores docentes, estudantes e demais setores da sociedade civil, como a APP-Sindicato, participassem das decisões acerca da oferta do Ensino Médio e de sua reformulação no estado.

A SEED/PR publicou em 17 de dezembro de 2021 a Instrução Normativa Conjunta Deduc/DPEGE/SEED n° 008, para tratar acerca da matriz curricular do novo modelo de oferta de Ensino Médio para a rede pública estadual de ensino do Paraná, para o ano letivo de 2022 (PARANÁ, 2021a). A normativa traz a implantação dos referenciais curriculares no 1° ano do Ensino Médio e prevê, no item 6, que a implantação das novas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio (NEM) ocorrerá de forma gradativa. Sendo assim, no ano de 2022 se contemplou as primeiras séries, em 2023 as segundas séries e, no ano de 2024, se completa o ciclo, com as terceiras séries.

O *Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná* foi publicado em três volumes, todos no ano de 2021 (PARANÁ, 2021b, 2021c, 2021d), e se tornou em um documento de 1072 páginas. O documento abrange a Formação Geral Básica, designado com a sigla FGB, e os Itinerários Formativos (IF). O referencial curricular do estado está organizado a partir das áreas de conhecimento, articuladas da seguinte forma interdisciplinar pelos componentes curriculares:

- Linguagens e suas tecnologias: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa;
- Matemática e suas tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas tecnologias: Biologia, Física e Química;
- Ciências Humanas Sociais Aplicadas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia (PARANÁ, 2021).

Verifica-se que ele está organizado por áreas de conhecimento e que atende o que foi estipulado com a legislação de 2017. A parte do IF está na parte flexível do currículo, sendo organizada em quatro IF de aprofundamento das competências e habilidades da FGB, mais o quinto, a Educação Técnica e Profissional (ETP). Em relação a esse itinerário o documento dá importância à articulação da ETP com os setores socioeconômicos já em sua definição:

[...] são definidos como: articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos; articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais para inserção do estudante no mercado de trabalho; capacidade de autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos com o apoio de profissionais diversificados e atualizados; fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de ETP, visando um maior alcance, e contribuindo para a empregabilidade dos egressos; promoção/estímulo à inovação em todas as

suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa (PARANÁ, 2021, p. 1040).

De acordo com Garcia et al. (2021) o documento foi elaborado por grupos designados pela SEED, sendo que a comunidade, em sua totalidade, só teve acesso ao documento quando o mesmo foi disponibilizado para a consulta pública. Já durante o período de consulta ficou evidenciado que os pressupostos do documento não estavam em discussão, de modo que se tratava de uma formalidade apenas para aparentar a participação dos envolvidos. Os autores pontuam que as Universidades Paranaenses, que atuam na formação de docentes e que desenvolvem pesquisas no âmbito escolar, não foram chamadas para participar ou contribuir na elaboração do documento.

Costa (2023) coaduna com essa avaliação, pois também denuncia que a elaboração do Referencial Curricular ficou sob a responsabilidade da SEED/PR, e que apenas na ocasião da consulta pública, realizada pela SEED, o documento se tornou público. Esse fato também é apontado pela APP-Sindicato, que representa os trabalhadores docentes e funcionários vinculados à SEED/PR. A consulta pública ocorreu no início de 2021, entre os dias 3 a 28 de fevereiro, e recebeu diversas críticas.

Trazemos nosso repúdio e alerta para que não se promova um processo aligeirado, com procedimentos e formalidades de gabinetes, como os formulários disponibilizados no site da SEED, com medidas até amparadas legalmente, mas que perdem legitimidade e consistência ao se distanciar do cotidiano da escola e das necessidades e esperanças que as comunidades depositam na escola ali instalada (APP-SINDICATO, 2021).

Para esse Sindicato, a matriz curricular não poderia ser debatida de modo isolada, e sim no âmbito escolar, no contexto do Projeto Político Pedagógico das escolas. A organização docente afirma que sempre defendeu que a oferta do Ensino Médio deve ser pautada pela construção coletiva e respeitando a realidade das especificidades de cada aluno.

No final de 2022 foi publicada a Instrução Normativa Conjunta Deduc/DEPEGE/SEED nº 009 (PARANÁ, 2022a), que dispõe sobre a reposição de aulas. O documento traz orientações acerca dos procedimentos para a implantação o Plano de Reposição de Aulas nas escolas estaduais e orienta acerca da sua elaboração, além de tratar também da implantação e validação do LRCO no processo de reposição das aulas.

Em relação à *Formação Geral Básica: Currículo para o Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná* (PARANÁ, 2022c), esse documento foi aprovado em 2022. No que se refere aos itinerários, por sua vez, a normativa denominada *Novo Ensino Médio Paranaense: Itinerários Formativos*, foi aprovado em 2023 (PARANÁ, 2023). Constatamos assim que,

para assegurar que a medida fosse implantada no estado, tais normativas foram constituídas nos últimos três anos.

Seguindo o que a legislação estipulava, o estado anunciou alterações na matriz curricular de 2023, dentre elas a diminuição da carga horária na área de Humanas, Sociologia, Filosofia e Artes, bem como de Geografia e História, dando continuidade ao que já vinha ocorrendo desde a pandemia (COSTA, 2023).

A educação no estado do Paraná, para o autor supracitado, segue a lógica estabelecida no governo de Temer (2016-2018), ao instituir parcerias com grupos empresariais, medidas que podem ser observadas nas ações do Governador Ratinho Júnior.

O Governador do Paraná, Ratinho Júnior (2019-2022), adepto de práticas e de concepções empresariais, de gerencialismo, de performatividade e vinculado ao campo político, teórico e ideológico neoliberal, ao longo do seu primeiro mandato, implementou uma série de medidas de cunho neoliberal na educação pública paranaense. Essa apropriação, portanto, oculta o projeto educacional que ataca a perspectiva de educação pública, a formação dos filhos da classe trabalhadora e a transformação social, utilizando-se de conceitos da concepção progressista de educação, com bases teóricas marxistas. Ela afronta a epistemologia, a coerência teórica, relativiza as abordagens teóricas, históricas, políticas e ideológicas das correntes de pensamento presentes na Educação (COSTA, 2023, p. 11).

As normativas e legislações realizadas no estado do Paraná, apresentadas acima, abriram as portas para as PPP e assim reforçaram a precarização e o empobrecimento do ensino público ofertado aos jovens paranaenses. Devido ao seu conteúdo e ao impacto das medidas para alunos e professores, o documento recebeu críticas acentuadas da APP-Sindicato e de vários profissionais da educação.

Pizoli et. al. (2022, p. 709) avaliam as normativas paranaenses, em especial o referencial do Paraná de 2021: “Infere-se que o aprofundamento da lógica produtivista, meritocrática e pragmática nos currículos educacionais tem sido a tônica das reformas atuais, demonstrando seu ajustamento às necessidades do capital mundializado [...]”.

Esse foi o processo que sustentou a aplicação da reforma no Paraná, que se deu de modo autoritário, desconsiderando toda a comunidade educacional. Os desdobramentos dessas medidas no estado evidenciam as reais intenções que a reforma carrega e que fomos apontando no capítulo anterior.

Nesse momento passamos a analisar como está se concretizando a reforma no estado do Paraná, hoje um modelo em termos de políticas educacionais alinhadas com o empresariado. Identificamos assim seu atrelamento com o processo em curso, denunciando a entrada de instituições privadas na escola pública.

3.2 AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO PARANAENSE

No estado do Paraná, como vimos, da aprovação da Lei nº 13.415/2017 até 2020, houve poucas normativas no estado. No entanto, após o início da pandemia Covid-19, as alterações tornaram-se mais significativas, com a colaboração do ex-secretário da SEED, personagem importante nesse processo de articulação entre o estado e as PPP.

Mesmo antes da implantação da reforma do Ensino Médio as parcerias já se denotam, desde o primeiro mês de mandato do governador. Foi firmado então um acordo de cooperação entre o Estado do Paraná e o IL, aliança feita por meio da SEED/PR, com o objetivo de unir esforços para desenvolver um programa de Gestão Pública (COSTA, 2022).

A pandemia de 2020 corroborou ainda mais para que as ideias e pensamentos privatistas de Feder adentrassem em todos os âmbitos da educação em nível estadual. Costa (2022) aponta 36 novos programas educacionais no período de 2019 a 2022, sendo que, desses, aproximadamente 20 projetos e ações são realizados por setores privados em parceria com a rede pública estadual. Dentre esses projetos a autora destaca o programa *Aprender o Valor*, efetivado no ano de 2021, cujo objetivo é inserir a educação financeira nos colégios, prevendo premiações para as instituições de ensino que implantarem a educação financeira de modo impactante no cotidiano escolar dos discentes.

Um aspecto que tomou intenso vigor foi a plataformização se consolidou na última etapa da Educação Básica paranaense. Em uma fala ao Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), feita em fevereiro de 2022, Feder salientou que os trabalhos foram intensos e pontuou que, pensando em aulas excelentes, a SEED, desenvolveu o *Programa RCO+AULAS*, que se trata de um módulo de planejamento que se encontra disponível no Registro de Classe Online (RCO).

Nesse programa o docente encontra planos de aulas prontos, específicos para as disciplinas e séries que leciona, com sugestões pedagógicas e com encaminhamentos metodológicos. Ele está organizado do seguinte modo:

Atualmente, são 7 mil planos de aula disponibilizados para os professores. O material incentiva o uso de metodologias ativas e hoje, 95% dos profissionais da rede utilizam o RCO. Os planos de aula são organizados por tema, conteúdo, conhecimentos prévios e objetivos. Eles também se dividem por trimestre e contemplam, além dos conteúdos essenciais, informações e atividades complementares. Na ferramenta on-line, é possível encontrar links para videoaulas, slides e listas de exercícios, que podem ser editadas ou complementadas por materiais da preferência do professor (PARANÁ, 2022a).

Outra ferramenta tecnológica utilizada pela SEED, para auxiliar na gestão de diretores e coordenadores das instituições públicas de ensino, é o *Business Intelligence* ou *Inteligência Empresarial – BI*, sendo que, por meio dela, é possível acompanhar a evolução dos estudos do aluno, o rendimento e a frequência escolar. Em relação à utilização dessa ferramenta, evidencia-se o intuito de controle do trabalho docente com essa ferramenta, o que não se expressa no documento que a identifica. O que se propaga é que ela “[...] se destaca, principalmente, como recurso para identificar os problemas e encontrar estratégias para saná-los, permitindo, dessa forma, fazer diagnósticos do ensino público paranaense” (PARANÁ, 2022a). Como podemos constatar, é imprescindível ler nas entrelinhas o documento.

O currículo também sofreu alterações consideráveis. Costa (2023) identifica que a diminuição de carga horária em disciplinas da área de Ciências Sociais e Humanas ocorreu já em 2020, período em que a população mundial enfrentava a pandemia do Covid 19, que trouxe repercussões junto aos docentes e estudantes. A Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), por meio de nota pública, alertou sobre o desmonte para o qual a educação paranaense caminhava.

Para combater as críticas, a SEED destaca ações que prioriza para contribuir no aprendizado e na formação dos discentes, tal como as aulas de Educação Financeira, implantadas na Matriz Curricular do Ensino Médio em 2022; além do programa *EduTech*, que oportuniza o ensino de Programação e contempla o Pensamento Computacional, a Cultura e o Letramento Digital dos alunos. Consoante a SEED, os estudantes estão assim “[...] cada vez mais conectados e imersos em tecnologias digitais” (PARANÁ, 2022a).

Outra ferramenta destacada é a *Redação Paraná*, que intervém “[...] no ensino e aprendizado de redação, trazendo informações e ferramentas para a correção de textos” (PARANÁ, 2022a). Segundo a SEED, o programa teve grande êxito no ano de 2021, pois obteve 4 milhões de redações postadas na plataforma.

Salientamos que o programa *EduTech* foi realizado por meio de PPP entre a educação pública e o Movimento Todos pela Educação, além do Grupo Alura Sistemas de Informática S.A, da Caelum Alura Educacional Ltda. e do *Google* (empresa multinacional), que segundo Costa (2022), contou com o valor de 4 milhões. Conforme a autora, o programa é um exemplo das PPP no estado paranaense e é destinado aos estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio da rede estadual, com a oferta de aulas remotas por meio do *Google Classroom*, contando com um docente de programação como tutor de cada turma virtual.

Em 2021 esse programa ofertou 150 mil vagas e 689 turmas virtuais, sendo que os encontros ocorrem semanalmente com um docente e acesso em tempo integral, por meio de uma plataforma digital com todo o conteúdo trimestral, abordado em videoaulas, slides,

textos, exercícios e áudios. Além disso, um certificado é disponibilizado ao final de cada conteúdo. Costa (2022) salienta que o valor de 4 milhões investido no programa *EduTech* se refere apenas ao ano de 2021. Ele foi lançado em um evento de inauguração, de forma virtual, que contou com a presença dos grupos Alura, *Google* e Todos pela Educação, bem como com a presença do Secretário, à época, Feder.

É importante salientarmos que o Todos pela Educação abrange vários setores e representa interesses variados. Ele conta com algumas organizações mantenedoras:

[...] Fundação Grupo Volkswagen, o Instituto MRV, a GOL, o IFOOD e o Instituto Natura; além de mais de duzentos apoiadores, como o Instituto Votorantim e a Fundação Roberto Marinho. A maioria dos integrantes não provém do campo da educação, sendo profissionais ligados à economia, à administração, à comunicação, entre outras áreas (COSTA, 2022, p. 82).

Isso torna evidente o quanto a educação tem caminhado para as mãos de setores não ligados ao ensino, que utilizam as instituições de ensino para a formação de trabalhadores conforme os padrões de produtividade que a lógica do mercado de trabalho anseia, trazendo consequências aos estudantes e profissionais da educação.

Feder destacou o alto investimento no *Programa Educatron* para 2022, que alocou 300 milhões de reais. O programa disponibilizará, segundo o secretário, 25 mil unidades de equipamentos tecnológicos, sendo computadores, *webcam*, dentre outros (PARANÁ, 2022a).

A SEED também desenvolveu um programa de aplicativo de inglês, que se refere a uma plataforma educacional de língua inglesa, disponibilizada para cerca de 420 mil estudantes da rede de ensino estadual, com oferta do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, e para mais de 4 mil docentes da referida disciplina, que teve um investimento de R\$ 12,90 milhões. Trata-se de uma plataforma na qual o aluno pode acessar de onde quiser os conteúdos e realizar suas atividades, o que pode ocorrer via *on-line* e *off-line*. Ela contempla todos os níveis de proficiência, indo do básico ao avançado, sendo que já no primeiro acesso o aluno realiza um teste de proficiência. O programa então reconhece qual o nível mais apropriado para o estudante e o aloca de maneira automática.

Outra ação realizada pela SEED, para o ano letivo de 2022, refere-se à parceria que realizou com a Universidade Cesumar - Unicesumar, que ocorreu por meio de licitação. As instituições privadas ofertam aproximadamente 1020 vagas em cursos de educação profissional, na rede de ensino estadual, em formato EAD e presencial, em caráter concomitante, ou seja, quando o aluno estuda em colégio da rede estadual e cursa a modalidade profissional técnica no contraturno. Será de responsabilidade do projeto transporte e alimentação no contraturno, com a oferta de cursos presenciais nos municípios

de: Londrina, Curitiba, Maringá, Pato Branco, Pinhais, Foz do Iguaçu, Araucária, Paranaguá e Jaguariaíva (MARINGÁ, 2021).

Costa (2022) aponta como foco principal da Unicesumar a modalidade EAD, presente em todos os estados do país, pois o número de alunos matriculados na instituição privada ultrapassa 320 mil, com 900 polos de educação a distância e com cinco campi presenciais. Segundo a autora, o grupo Cesumar receberá em acima de R\$ 30 milhões do governo do estado paranaense para oferecer cursos profissionalizantes no estado, no decorrer de 3 anos, chegando a um total de 1980 vagas disponibilizadas, com 10 turmas para Educação Concomitante na modalidade EAD.

Ressaltamos como ocorrerá a oferta:

As aulas técnicas, que passaram a compor o currículo Estadual são ministradas à distância, via a universidade privada Unicesumar. Desse modo, para exemplificação, em uma aula específica, cerca de 35 estudantes de primeiro ano do ensino médio ficam diante da televisão, assistindo às aulas à distância, supervisionados por um monitor sem poder interagir com o professor da disciplina técnica (COSTA, 2022, p. 85).

Feder argumentou que: “Atualmente, de 100 mil alunos que se formam no 9º ano, somente 14% desejam prosseguir para o Ensino Profissional no Paraná. Na Europa, esse percentual oscila entre 50% e 60%” (PARANÁ, 2022a). Ele afirma que cerca de 95% dos diretores estão otimistas para a realização do projeto.

A APP-Sindicato (2021) já pontuava que, ao vincular a educação profissional técnica à modalidade EaD, ocorreria o empobrecimento da formação, por não se considerar a relação teoria e prática e possibilitar que o aluno participe do curso sem vivenciar essa relação fundamental na formação profissional técnica.

As PPP com a Unicesumar não se esgotam aí, pois ela também vai receber cerca de R\$ 6,3 milhões para a plataforma de *Quiz, Desafio Paraná*, que foi implantada em fevereiro de 2023. Ela tem por objetivo ser uma plataforma para que os alunos realizem lições em casa, e nela os estudantes devem responder de 10 a 12 questões diariamente, que irão compor o processo avaliativo e que corresponderão a cerca de 30% da nota trimestral. A correção será por Inteligência Artificial, abrangendo os componentes curriculares em sua totalidade, da Formação Geral e Básica (PARANÁ, 2023).

De acordo com Roni Miranda, atual Secretário de Educação e Esporte do estado do Paraná, com a utilização das plataformas *Quiz*, os exercícios:

[...] contemplam todas as disciplinas da FGB (Formação Geral Básica), exceto Educação Física, Filosofia e Sociologia, que terão questões incluídas na plataforma ainda neste primeiro trimestre. Posteriormente, também

haverá inclusão de atividades das disciplinas dos itinerários formativos do novo ensino médio.

O estudante terá duas questões por aula – ou seja, 10 ou 12 questões por dia, caso tenha cinco ou seis aulas diárias, respectivamente. As atividades farão parte do processo avaliativo e corresponderão a 30% da nota do trimestre.

O professor poderá propor as atividades conforme o conteúdo que estiver ministrando e de acordo com as aulas do RCO (sistema da Seed que disponibiliza material de referência para as aulas dos professores da rede estadual).

Além disso, o professor também receberá relatórios, podendo conferir os erros e acertos de cada aluno e turma. Assim, ele pode acompanhar o processo de aprendizagem do estudante e identificar rapidamente quais conteúdos precisam ser retomados (PARANÁ, 2023).

No que tange ao trabalho dos professores acerca da plataforma *Quiz*, Barbosa e Alves (2023) denotam que os docentes terão a responsabilidade de atribuir essas atividades aos seus alunos nos mesmos dias de suas aulas. Para a operacionalização da plataforma o estado ofertou um tutorial no *YouTube*, que ensina como o professor pode encaminhar as atividades na plataforma *Quiz*.

Outro ponto que ressaltamos é a “chamada por reconhecimento facial”, recurso que passou a ser utilizado pelo estado no início de 2023, sendo obrigatório em 426 escolas. A tecnologia está sendo utilizada em sala de aula, sendo que o educador fotografa os alunos reunidos para o reconhecimento e validação pelo aplicativo. O intuito de fotografar os(a) alunos é realizar uma chamada por reconhecimento facial e assim acelerar o “tempo perdido” pelo professor ao realizar a chamada oralmente.

A utilização de tal tecnologia recebeu críticas veementes dos trabalhadores docentes, inclusive por seus problemas de concepção, já que não tem reconhecido alguns estudantes. Segundo a APP-Sindicato (2023a), os professores ressaltam sua insatisfação diante do uso obrigatório da plataforma também por se tratar de uma medida imposta, que não traz contribuições para o trabalho pedagógico. De acordo com professores ouvidos pelo sindicato, quando a tecnologia não funciona, toma mais tempo da aula, pois é necessário que o processo seja repetido por inúmeras vezes.

A APP-Sindicato (2023a) também avalia que isso, além de ser lento, não contribui para a relação entre professor e aluno, pois, segundo os trabalhadores docentes, supõe-se ser desnecessário conhecer o nome dos alunos. O sindicato aponta o comentário de um profissional docente: “Tanta tranqueira e exigência de uso de tecnologias que nada contribuem só se justifica para contratar empresas de tecnologia amigas do rei. Só pode” (APP-SINDICATO, 2023a).

A tecnologia utilizada para o reconhecimento facial oficialmente é o *Educatron*, nome dado à plataforma pela SEED. Essa plataforma “[...] serve para passar conteúdos multimídia e

fazer videochamadas com outros professores e palestrantes” (AUDI, 2023, online), no entanto, vem sendo utilizada apenas para o reconhecimento facial. A autora traz apontamentos consideráveis acerca das expectativas em relação ao uso de tal plataforma, já que a tecnologia, além de identificar os discentes presentes em sala de aula, também conta com um sistema que deveria reconhecer as expressões faciais dos alunos, a fim de medir o comportamento de cada um deles, o que supostamente seria para evitar a violência. Essa aplicação foi desenvolvida em 10 salas da escola cívico-militar Ermelino de Leão, localizada em Curitiba, capital paranaense.

Um relatório elaborado pela Agência Pública, com pesquisadores ligados à Universidade Federal do Paraná e à Pontifícia Universidade Católica, aponta fragilidades do sistema e questiona a eficácia do modelo de monitoramento comportamental utilizado para a prevenção de violência no âmbito educacional. Os pesquisadores verificaram que diversos estudos mostram que uma pessoa não terá necessariamente expressões faciais de ódio, raiva ou agressividade antes de cometer algum ato violento. Audi (2023) também concebe que, mesmo com a tecnologia do sistema de biometria tendo sido desenvolvida pela Tecnologia da Informação e Computação do Paraná (Celepar), primeira empresa pública de tecnologia da informação do Brasil, a empresa privada Valid ganhou uma licitação no valor de R\$ 4,5 milhões para armazenar os dados biométricos dos alunos.

A APP-Sindicato (2023c) tem se posicionado contra tais medidas impostas pelo governo do estado paranaense e afirma que, para cerca de 83% dos trabalhadores docentes, as plataformas digitais não melhoram o aprendizado dos alunos no estado. Ela contabiliza que apenas 16,9% dos professores da rede do estado afirmam que a aprendizagem dos estudantes melhorou após a implantação das plataformas, sendo que para 40,3% a aprendizagem piorou, e para 42,7% não se obtiveram resultados, nem positivos, nem negativos, sendo indiferente sua utilização (APP-SINDICATO, 2023c). Esse resultado não é exclusividade entre os docentes.

Os dados são da pesquisa ‘Plataformização da Educação’, realizada pela APP-Sindicato e o Instituto IPO em julho deste ano com educadores(as) de todo o estado. A percepção dos(as) professores(as) da rede encontra eco no relatório ‘Tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?’, publicado pela Unesco, que aponta prejuízos à aprendizagem advindos do uso excessivo de tecnologias na sala de aula (APP-SINDICATO, 2023c).

Segundo a APP-Sindicato (2023c) está ocorrendo um excesso em relação ao uso das plataformas. Ao serem questionados, os trabalhadores docentes identificaram cerca de 20 aplicativos e programas utilizados nas escolas públicas, sendo alguns deles de suporte ao trabalho pedagógico e gestão em sala de aula. Parte significativa é de uso obrigatório e sua

adesão é monitorada pelo governo paranaense, que cobra metas e assim estimula a competição entre as instituições públicas de ensino, com políticas como o *Desafio Paraná*.

Diante do exposto, ressaltamos outro aspecto que impacta diretamente nas condições de trabalho dos professores e gestores. As medidas impostas tem ocasionado o adoecimento dos trabalhadores docentes e, de acordo com a APP-Sindicato (2023b), mais de 70% dos professores tem sentido os impactos da plataformização e do controle que se impôs sobre seu trabalho.

Quase a totalidade dos(as) educadores(as), 91,3%, se declaram sobrecarregados(as) com a avalanche de novas plataformas, aplicativos e meios tecnológicos somados à cobrança pelo cumprimento de metas. Já 74,3% reconhecem impactos negativos do modelo na sua saúde física e/ou mental, enquanto uma parcela maior (78,3%) afirma ter colegas que adoeceram em decorrência das dificuldades impostas pelas novas tecnologias (APP-SINDICATO, 2023b).

A discussão a respeito dos efeitos da digitalização da educação está em franca ebulição, segundo a APP-Sindicato (2023b), e países distintos já proibiram o uso de celulares em sala de aula. A Suécia, que durante 15 anos já utilizava tablets na escola, abandonou seu plano de digitalização e anunciou o retorno aos livros. O Sindicato afirma a existência de muitas evidências de que escrever com papel e caneta codifica a aprendizagem de maneira mais profunda do que digitar.

Sendo assim, os trabalhadores organizados têm denunciado e procurado abrir um debate com a SEED acerca do tema discutido até o momento. Sua proposta é o “[...] estabelecimento de uma política que priorize a interação humana e a autonomia docente, mantendo as tecnologias como ferramentas que auxiliem o trabalho pedagógico e não como instrumentos de controle e substituição do papel dos(as) professores(as).” (APP-SINDICATO, 2023b).

Outro exemplo, diante do exposto, trata-se da parceria do estado do Paraná com a *Microsoft*, para a oferta de cursos de qualificação gratuitos, todos ofertados à distância, com os temas de produtividade, tecnologia da informação e finanças. Isso está em difusão na plataforma *Escola do Trabalhador 4.0*, que apresenta os níveis iniciante, intermediário e conhecimento avançado. De acordo com o governo do estado, o projeto será incorporado nos programas de Agências de Inovação, sendo de início implantados em algumas cidades paranaenses, com um investimento de R\$ 15 milhões em 10 municípios-polo. Para Marcelo Rangel, Secretário da Inovação: “Estamos firmando uma parceria muito importante com a Microsoft para disponibilizar cursos totalmente gratuitos” (PARANÁ, 2023b).

Em meio a tal contexto salientamos que as lutas da classe trabalhadora são indispensáveis e que, por vezes, resultam em períodos mais favoráveis, embora sem a possibilidade de consolidar seus ganhos e conquistas enquanto perdurar a reprodução do capital. Um exemplo disso se deu durante o governo de Roberto Requião como governador do estado paranaense, entre 1991-1994. No seu primeiro mandato e entre 2003-2006 e 2007-2010, a educação possuía dificuldades estruturais, contudo, os programas implementados por ele possuíam algumas características da plataforma social-democrata, já que o político em questão era um crítico do modelo neoliberal. Sua fala é reveladora dessa posição:

Não nos deixamos seduzir pela onda neoliberal que, hoje sabemos, simplesmente significou o desmonte da máquina pública em favor dos interesses de setores privilegiados da sociedade. O discurso neoliberal, aparentemente modernizante, na verdade, não passa do mais arcaico patrimonialismo, confundindo a coisa pública com as posses privadas dos detentores do poder. Aqui no Paraná, ao contrário, optamos por desfazer o mito do ‘fazedor de obras’ em prol de um conceito ético de administração, com criteriosa aplicação dos recursos públicos e estrito controle de gastos. A ousadia, ao invés de aplicá-las nos lances de rapina que caracterizam a onda ‘neoliberal’, preferimos praticá-la na seleção de programas de governo de perfil simples, mas eficazes, em áreas fundamentais para o desenvolvimento econômico e social, induzindo mecanismos para a melhor distribuição de renda e geração de empregos. Ao lado disso, investimentos públicos pesados na educação, segurança e saúde, garantindo à população os equipamentos básicos para uma vida melhor (ARTIGO DE REQUIÃO: O PARANÁ E A MODERNIDADE apud LAIBIDA, 2019, p.15).

Observamos que a fala do ex-governador do estado paranaense é uma crítica ao modelo de gestão neoliberal, e que os setores que priorizavam os cidadãos eram de seu interesse. O primeiro mandato de Requião se deu em num momento em que o país apenas começava a aderir ao neoliberalismo, então ainda manteve traços de um Estado provedor. Laibida (2019) aponta diversas políticas sociais realizadas no governo de Requião, como “Luz Fraterna”, “Tarifa Social da Água”, “Leite das Crianças” entre outros, mas buscamos fazer apenas alguns apontamentos acerca da educação durante o governo de Requião.

No primeiro mandato de Requião (1991-1994) ele proporcionou na educação treinamento para os trabalhadores docentes, com um dos maiores programas de recuperação das salas de aulas, através da criação do programa Escola Oficina, para meninos e meninas de rua, levado para todo o estado paranaense. Em seu segundo mandato (2003-2007) promoveu a publicação e distribuição gratuita de livros didáticos, inclusive elaborados pelos próprios docentes da rede pública de ensino, alcançando disciplinas como educação física, filosofia, sociologia, etc. Também ocorreu a criação do Portal da Educação, possibilitando que os trabalhadores docentes compartilhassem experiências e, assim, ampliassem seus conhecimentos. O governo paranaense nesse período realizou a compra de 40 mil

computadores para as escolas, com internet, e no que se refere ao trabalhador docente, Requião implantou um plano de cargos e salários para os professores (PARANÁ, on line).

Sem ilusões em relação a esse processo, evidenciamos que o governo de Requião passou por um momento favorável, possibilitando com isso os avanços citados acima. Contudo, ressaltamos que os movimentos sociais, como a APP-Sindicato, também estiveram presentes e atuaram intensamente, reivindicando melhoras para a classe docente. Uma pauta que foi objeto de diversas discussões foi o plano de carreira, quando houve a implantação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, programa que era para o ingresso do magistério nível III no plano de carreira. Carissimi (2016) aponta que a entidade atuou fortemente em inúmeras frentes na defesa e na implantação do PDE e, em 2006, muitas ações da APP-Sindicato pressionaram o governo em torno da implantação do PDE, sendo que a medida foi implantada com a aprovação da Lei Complementar n° 130/2010, regulamentando os critérios.

É preciso considerar que essas políticas fizeram parte de concessões possíveis naquele momento histórico e que, como parte inevitável do movimento de reprodução do capital, elas sucumbiram. Observamos como esse processo se deu no decorrer das últimas décadas, marcado pelos embates entre a classe dominante e os trabalhadores, que ocorrem por movimentos antagônicos. No estado paraense hoje está cada vez mais evidente que o trabalho pedagógico, em meio às plataformas digitais, ao contrário do que se anuncia, tem suas raízes no neotecnicismo e tem uma função instrumental, para controle e padronização da educação, segundo Barbosa e Alves (2023). Elas são, portanto, um meio de oportunidades para os processos de privatização, sendo que o primeiro passo para isso tem sido o fomento das PPP.

Embora não se esgotem aqui os exemplos no estado a serem sistematizados, concebemos que o que foi até aqui exposto já torna possível inferirmos que está em curso uma mudança na concepção, na configuração e no financiamento da escola pública. A reforma do Ensino Médio, nesse sentido, não se constitui em algo isolado e que apresenta impactos apenas curriculares, mas está articulada e sintonizada com medidas de caráter mundial que reconfiguram a ação do Estado e que determinam os rumos da educação pública no presente.

O estado do Paraná foi escolhido para a análise por expressar de modo cristalino os novos caminhos em curso para a escola pública, que claramente tem a presença cada vez maior de parcerias com o setor privado.

A partir de 2023, desde o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) à presidência do Brasil, intensificaram-se as críticas dos setores progressistas contra a reforma, dando mais vigor à luta pela revogação das medidas tomadas a partir da reforma de 2017. Como está se dando esse movimento é o que discutimos na sequência.

3.3. A REFORMA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO GOVERNO LULA (2023)

No segundo semestre de 2022 o Brasil enfrentou uma das eleições mais polarizadas da redemocratização do país, desde 1989. A disputa pela presidência ocorreu entre o até então presidente, Jair Messias Bolsonaro, do Partido Liberal (PL), que almejava a sua reeleição; e seu maior adversário, Luiz Inácio Lula da Silva (PT), que buscava governar o país pelo terceiro mandato. Lula (PT) venceu as eleições com 50,9% dos votos, contra 49,1% que votaram em Bolsonaro (PL), sendo que o resultado evidencia a intensa divisão no país (ROSA, 2023).

A partir da vitória de Lula para a presidência da república em 2022, acendeu-se a esperança de inúmeros defensores da educação pública e críticos da reforma de 2017, de que haveria a revogação total da medida imposta pelo governo de Temer (2016-2018). O que se revelou, entretanto, é que isso era impossível, pois alguns dos autores da reforma que ocorreu em 2017 e de todas as normativas que se seguiram permaneceram no atual governo, defendendo os interesses do setor privado na educação.

Cassio (2023) aponta que a revogação da reforma sequer foi mencionada no decorrer da campanha eleitoral, só foi citada durante a primeira reunião de transição do governo. Isso ocorreu devido às fortes pressões que o governo passou a receber do campo educacional e, segundo o autor, naquele momento só se mencionou a possibilidade de revisão e de aperfeiçoamento do que foi imposto em 2017.

Poucos dias após a posse do novo governo, propagandas foram divulgadas nas redes sociais sobre o agora denominado NEM, divulgadas pelo MEC. Os *podcasts*, apesar de terem sido feitos no governo anterior, não sofreram alterações na nova gestão. O conteúdo da propaganda trazia elogios à reforma, por isso Cassio (2023) pergunta de modo provocativo se “O Novo Ensino Médio pode prejudicar o estudante?”.

De acordo esse autor, o que se deu após isso foi um número imenso de críticas realizadas pelo MEC aos trabalhadores docentes de todo o país, cujas mensagens foram apagadas horas depois de suas postagens. O que chama a atenção durante a transição de governo são os personagens que estiveram presentes nela, em sua maioria constituídos por representantes empresariais, destacando-se aí a presença de representantes do Movimento Todos pela Educação.

O contexto educacional que antecedeu o novo governo foi caótico. Leher (2023) aponta que durante o governo de Bolsonaro (2018-2022) as dificuldades foram intensas, pois o foco estava no orçamento. O MEC, por sua vez, teve inúmeras trocas de ministros e foi denunciado em seu interior pela corrupção, paralisação de políticas, desarticulação entre

entes, aparelhamento ideológico, bem como pela falha no comprimento das metas do PNE. Todos esses elementos foram de suma relevância para contribuir no retrocesso ocorrido na educação durante esse governo.

Dentre os ministros de Bolsonaro estiveram Ricardo Vélez Rodríguez, à frente da pasta por cerca de quatro meses; Abrahan Weintraub, com a permanência de um ano e três meses; Carlos Alberto Decotelli, que renunciou cinco dias após tomar posse da pasta; e por fim Milton Ribeiro, que ficou no cargo de julho de 2020 a março de 2022. As informações denotam o difícil período enfrentado na educação (JAKIMIU, 2023).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2023a) criticou a agenda imposta por instituições privadas e a nomeação do segundo escalão do MEC. O que chamou a atenção da Confederação foi a predominância de indicações alinhadas às pautas defendidas as instituições empresariais que não possuem nenhuma relação ou qualquer elo com movimentos sociais que serviram de base para a eleição do atual governo. Ela lamenta que inúmeros nomes de alto gabarito, que estiveram à frente da construção do PNE, bem como foram resistência ao desmonte que a educação pública passou nos últimos seis anos, não tenham sido chamados a integrar a nova equipe escolhida para o trabalho do MEC.

Em meio às críticas, a Confederação aponta a presença de pessoas que atacaram professores e a escola pública em geral.

Entre os problemas que envolvem as nomeações no MEC, está a titular da Secretaria de Educação Básica, que até recentemente comandou a pasta educacional de Manaus - AM, sob a gestão do Prefeito Arthur Virgílio Neto (PSDB). Lá a gestão da então secretária foi marcada por agressões pessoais aos profissionais da educação manauaras – chamando sua organização de criminosa –, sem contar os indícios de irregularidades na gestão do Fundo da Educação Básica – FUNDEB e as manobras para melhorar o ranqueamento do município no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, tendo promovido, segundo informações prestadas por profissionais da rede municipal, o fechamento de turmas noturnas dos anos finais do ensino fundamental que atendiam trabalhadores/as das periferias da cidade (CNTE, p. 1, 2023a).

Para Leher (2023), o perfil da grande maioria dos ocupantes dos cargos distribuídos no MEC é coerente com a agenda do governo anterior. Segundo o autor, pontos cruciais do NEM foram citados no *Relatório Final da Comissão de Transição*, como a necessidade de uma nova BNCC e de uma reforma do Ensino Médio. Leher (2003, p. 5) alerta para o fato de que, ao contrário do que se desejava, “[...] o Relatório critica o fato de não terem sido implementadas, ignorando as pautas das lutas pela educação pública que justamente reivindicam a revogação de tais medidas”.

Nesse cenário político temos outro Ministro da Educação, nomeado pelo atual Presidente da República, que escolheu o ex-governador do estado do Ceará, Camilo Santana (PT), engenheiro agrônomo e Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Ceará. Segundo Jakimiu (2023), ele reconduziu à pasta Fernando Whirtmann Ferreira, que esteve presente no governo do ex-presidente Bolsonaro, e o direcionou para o cargo de coordenador geral de Ensino Médio, na Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica da Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação. Para a autora, a decisão foi considerada como um grande desrespeito a toda comunidade no que se refere ao âmbito educacional, ocasionando nota de repúdio da Diretoria do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ali se reiterava a não admissão de que o atual governo mantenha no governo pessoas que tenham participado da gestão passada, por serem consideradas nefastas para a sociedade.

O atual Ministro, seguindo a decisão da articulação com o empresariado, em março de 2023 publicou a Portaria n° 397. Ela alterou a Portaria n° 521/2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implantação do Novo Ensino Médio. A nova medida prorrogou por mais um ano o início do Saeb para o NEM. No mesmo mês, publicou a Portaria n° 399, que instituiu a consulta pública para a avaliação e reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio, com a afirmação de buscar um diálogo com a população e a comunidade escolar. Contudo, “[...] tendo em vista a conciliação do Governo com o empresariado, fica evidente o espaço, a prioridade e a legitimidade que estes terão na consulta pública. Nesse sentido, é urgente rever legalmente o espaço institucionalmente garantido para a participação dos grupos empresariais, pois essa é uma prática historicamente instituída” (JAKIMIU, 2023).

As medidas até o momento apresentadas não consideram as mobilizações realizadas, pois apesar de ter sido expedida a Portaria n° 627, em abril de 2023, que suspende os prazos estabelecidos pela Portaria de 2021, ela não interrompeu a implantação da reforma de 2017, que segue seu curso normal. O que ocorre são alterações superficiais, que não atingem o âmago dos problemas educacionais, ou seja, sua lógica pautada nos interesses do mercado.

Atualmente, as ações do governo atuam no sentido de promover uma reformulação, mas há o entendimento de que o ‘Novo Ensino Médio’ possui problemas epistemológicos, políticos, educacionais, estruturais em sua concepção e finalidade, e nenhuma alteração, por maior que seja, irá mudar aquilo que é o maior objeto de crítica, que é o alinhamento com os ditames do capital (JAKIMIU, 2023, p. 14-15).

Como o governo Lula (PT) insiste na implementação da medida de 2017, as críticas permanecem acirradas, bem como a disputa e o jogo de forças no campo da educação. As

questões que mais se sobressaem são as relativas aos direitos educacionais e ao esvaziamento da formação humanista. Nesse sentido alertam para

[...] a negação do direito à educação, atacando diretamente o preceito legal do acesso à educação de base, comum e para todos. Por sua fragilização aos conhecimentos humanísticos e científicos necessários para uma formação crítica e qualificada, nega aos jovens da classe trabalhadora a chance de cursar uma universidade, recuperando, portanto, o já superado dualismo histórico entre formação da classe trabalhadora versus formação das elites intelectuais. Por essa razão, não é possível aceitar a revisão/reformulação do ‘Novo Ensino Médio’, uma vez que em sua base constitutiva ficam mantidas as noções que o marcam: gerencialismo, fragmentação da formação de base, dualismo e esvaziamento da formação humanística e científica (JAKIMIU, 2023, p. 15).

Somente a partir do segundo semestre do governo Lula (PT) o MEC deu início a ações para alterações do NEM, ao enviar no dia 22 de setembro uma Minuta do Projeto de Lei (PL) à Casa Civil, para alterar a LDBEN de 1996. A medida tem como principais pontos: a alteração da carga horária da Formação Geral e Básica para 2.400 horas, hoje estabelecida em um “máximo” de 800 horas; e a revogação dos componentes curriculares obrigatórios. Para a CNTE essa Minuta determina ainda a oferta do ensino noturno nos moldes do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), como também a educação indígena e quilombola (CNTE, 2023b).

Segundo Camilo Santana, o texto elaborado no final de setembro do corrente ano deverá entrar em tramitação no Congresso até o final do ano. Entidades que defendem a educação e se manifestaram contra a atual reforma consideram o documento um avanço. Heleno Araújo, presidente da CNTE, afirma estar satisfeito com os apontamentos realizados pelo MEC para a alteração da normativa de 2017. Heleno aponta que a consulta pública realizada com entidades da educação foi um ponto necessário nesse processo de alteração do NEM, mas concebe que, no que se refere ao ensino profissionalizante, este é um ponto da minuta que ainda necessita de mais debates para o aprofundamento. Ele espera, com isso, indicar melhorias para a integração da formação geral com o ensino profissional (CNTE, 2023b).

Como vimos, a Lei nº 13.415/2017 estabelece como disciplinas obrigatórias apenas português e matemática, sendo que as demais disciplinas, como educação física, arte, filosofia e sociologia, bem como o restante, podem ser trabalhadas de modo optativo pelo profissional em sala de aula (BRASIL, 2017). Com a aprovação das alterações sugeridas pelo MEC, o ensino das seguintes matérias passaria a ser obrigatório:

- 1) língua portuguesa e suas literaturas;
- 2) línguas estrangeiras (inglês e espanhol);
- 3) arte, suas linguagens e expressões;

- 4) educação física;
- 5) matemática;
- 6) matérias de ciências humanas e sociais, como história, geografia, sociologia e filosofia; e
- 7) matérias de ciências da natureza, como física, química e biologia.

A respeito da organização dos itinerários, o documento aponta a flexibilização curricular de percursos de aprofundamento e integração de estudos, para a articulação de, no mínimo, três áreas de conhecimento ou integração ao ensino profissional (CNTE, 2023b, p. 1).

No Artigo 4º, § 1º, a Minuta indica que a oferta do Ensino Médio noturno deverá adotar organização curricular e regimes de oferta diversificados e, no que se refere à carga horária mínima anual, deve ser compatível com os diferentes contextos, demandas e necessidades dos estudantes.

Observamos no início da pesquisa o modo como a reforma de 2017 foi inserida no país e a forma autoritária com que tais medidas foram realizadas. Várias normativas se deram a seguir, tornando o ensino precário e o currículo esvaziado, o que gerou inúmeras críticas. O que vai se evidenciando é a participação assídua de setores privados nas tomadas de decisões nas políticas educacionais e em toda a estrutura curricular, sendo que elas ficam voltadas para seus próprios interesses. Mesmo com a eleição do atual governo a educação segue alinhada com os anseios das instituições privadas e de setores que veem na educação um meio de obter lucros.

Destaque-se que os pequenos avanços nas alterações das normativas impostas se dão por meio de muita luta e inquietação de entidades que defendem uma educação de qualidade e a valorização dos trabalhadores docentes, a fim de se ofertar um ensino igualitário para os discentes do país.

A reforma está em andamento e sua total revogação não se mostra no cenário atual, apenas a reforma da reforma. É necessário problematizarmos os movimentos que se dão e atentar para alguns aspectos essenciais: a revogação da reforma de 2017 cessará as parcerias? O capital ficará de fora da educação pública brasileira? O atual governo não firmará as PPP e colocará fim à possibilidade de cumprir o NEM em instituições privadas, ou seguirá com as propostas sob nova nomenclatura?

A proposta da PL nº 5.230/2023, proposto pelo governo federal, redefine a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil, como antes citado, e modifica pontos como: carga horária, disciplinas obrigatórias, formação de professores e itinerários formativos. Assinada pelo presidente Lula, ela retira os itinerários e entram os percursos de aprofundamento, estabelecendo que o currículo do NEM será composto por uma Formação Geral Básica e por Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos, que vão englobar no mínimo três

áreas de conhecimento, considerando a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2023).

Esse PL propõe a criação de parâmetros nacionais para a construção dos Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos, de forma a garantir que a oferta desses percursos não produza desigualdades e dispersão, fatores identificados no modelo anterior. Fraga (2023) aponta que o texto garante, de forma excepcional, a flexibilização da carga horária da Formação Geral e Básica, com 2.100, e a oferta de cursos de formação técnica e profissional de no mínimo 800 horas, que estejam regulamentados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Isso nos leva a indagar se esse será um espaço profícuo para a continuação das PPP.

Outro ponto que chama a atenção refere-se à recente nota pública feita pelo Todos pela Educação, que analisa o PL nº 5.230/2023, e destaca como um “grande ponto positivo” a manutenção de 3 tópicos considerados como “pilares estruturais” da Reforma do Ensino Médio. São eles: o aumento da carga horária, a diversificação curricular e a maior articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional Tecnológica. Ele aponta também como ponto positivo a definição e oferta mínima de dois percursos de aprofundamento por escola, o que permite que os alunos tenham mais possibilidades de escolha, e a restrição do EaD, na formação geral e básica. A nota traz também “pontos de atenção”, dentre eles a ausência de um mínimo de horas obrigatórias para os percursos de aprofundamento (fixado apenas para a formação geral básica); a revogação do notório saber, o que segundo o Todos pela Educação é um importante dispositivo para a contratação de profissionais para dar aulas em cursos técnicos; e a ausência de uma meta vinculante para a expansão do período integral, de no mínimo 7 horas diárias (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023).

As mudanças seguem em discussão e pode haver alterações em 2024, pois o trâmite agora está no Senado Federal. Foi criada uma Subcomissão Temporária para Debater e Avaliar o Ensino Médio no Brasil (Ceensino), ligada à Comissão de Educação, que fez oito audiências públicas para avaliar a situação do NEM (AGÊNCIA SENADO, 2024).

O que observamos, todavia, é que a nova normativa proposta não altera a reforma de 2017 em sua totalidade e em pontos estruturais. Até o momento mostram-se pequenos avanços, dentre eles o que se refere à carga horária e às disciplinas, sendo alterados alguns aspectos curriculares. Contudo, não se toca no problema que é objeto desta pesquisa e que segue em andamento, a abertura do Ensino Médio para o setor privado.

Diante da nota do Todos pela Educação, fica evidente a satisfação do empresariado com o que foi mantido, ou que sofreu apenas mudanças em sua nomenclatura, possibilitando ainda o atrelamento da educação pública com setores privados. Desse modo, permanece a

necessidade de desvelar seus interesses sob a lógica do capital, o que é nosso objeto de estudo da próxima seção.

Nossa expectativa é discutir esse processo até aqui analisado, sob as luzes da relação social do capital, para assim compreender as causas e os objetivos desse processo e denunciar os reais interesses em jogo na educação pública brasileira.

4 O PÚBLICO E O PRIVADO NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA RELAÇÃO SOCIAL DO CAPITAL

Observa-se que as medidas adotadas até o momento no Paraná, mas também em outros estados, reforçaram as parcerias. Um elemento para salientarmos mediante o processo em curso e que ficou visível nos dados empíricos identificados no estado do paranaense, é que a educação passou a ver vista como importante fronteira econômica a ser explorada. Isso implica em compreendermos elementos substanciais que desembocaram na reconfiguração das políticas educacionais e em sua articulação com o capital.

Nesta etapa da pesquisa, portanto, analisamos as raízes das políticas educacionais em curso no país e no estado do Paraná, indo para além do Brasil e da década de 1990. A compreensão se dá a partir das crises inerentes ao capital e, para isso, nos utilizamos de um recorte na década de 1970 e de seus desdobramentos, pois a partir de então estão mais visíveis os mecanismos que deram base e essas alterações educacionais.

Ainda nesta seção, relacionamos a articulação dessas políticas à lógica do capital, desvelando seus objetivos, relacionando-os com as funções do Estado e problematizando as fronteiras entre o público e privado nessa sociabilidade. Para isso, recorreremos às obras que tratam da relação social do capital e a autores que as privilegiam em suas análises a totalidade social e a educação.

4.1 CRISE DO CAPITAL, NEOLIBERALISMO E A REESTRUTURAÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

As mudanças educacionais que ocorrem no estado do Paraná não configuram um fato isolado, nem tão pouco recente, pois o percurso atual vem sendo estabelecido ao longo de décadas, com fatos que transcendem o Brasil, enraizados nos movimentos que fortalecem o capital e seus interesses. O entendimento das transformações que afetam a Educação Básica, permitindo que setores privados adentrem na oferta do ensino público atualmente, demanda compreender o movimento do capital, especialmente a partir da década de 1970.

Mediante o desenvolvimento da relação social do capital, o mundo em sua totalidade enfrentou uma crise econômica de proporções consideráveis, o que resultou na adoção de alternativas na organização produtiva, no modelo de gestão e de trabalho, indo para além do que estava posto no modo fordista/taylorista.

Compreende-se que nesse momento o modelo de organização de base rígida para acumulação de capital tornava-se insuficiente e com ele a lógica de produção e consumo em

massa, o que se firmara a partir das práticas de Henry Ford (1863-1947). Evidenciaram-se seus limites para a reprodução capitalista diante da crise mundial, perante um nível de consumo que não era mais o mesmo, não se equiparando ao nível de produção.

Favaro (2017) aponta que a recessão que se deu entre 1972-1973 demarcou a crise do modelo fordista/keynesiano, momento em que o capital precisou gerir e construir um novo modelo de acumulação que passou a conviver com o anterior. Para retomar as taxas de crescimento, reorganizou-se a produção sob o toyotismo, criado como uma alternativa aos limites do taylorismo/fordismo, tendo ele sido desenvolvido em uma fábrica da Toyota, no Japão. Seu criador foi Taiichi Ohni (1912-1990), engenheiro mecânico que trabalhou por anos como vice-presidente na Toyota, e que adotou como uma das formas de organização a chamada “acumulação flexível”. Isso proporcionou tanto a retomada do crescimento econômico quanto o controle social perante as lutas e resistências à exploração, por parte do proletariado.

O Toyotismo, ou acumulação flexível, foi a forma histórica que tornou possível intensificar a exploração, que ‘exige uma constante reposição/recriação/readequação da luta contra a classe trabalhadora’. Embora sua implantação tenha sido justificada por motivos técnico-econômicos, esse novo modelo ‘obedece muito mais uma lógica político-econômica’, cujo objetivo era ‘intensificar a exploração sobre a força de trabalho e, ao mesmo tempo, lograr uma vitória sobre os trabalhadores’ (FAVARO, 2017, p. 133-134).

O que o difere do modelo fordista é a produção flexível, a incorporação da microeletrônica, bem como a flexibilidade nos processos de trabalho, pois não tem como base a lógica da produção em alta escala, mas sim uma produção que ocorre no devido tempo, apenas suprimindo as demandas do mercado, dispensando a necessidade de grandes estoques.

Isso foi sendo expandido porque, desde o final dos anos de 1960, os índices de lucros não se sustentavam e começavam a ruir, a níveis internacionais, evidenciando-se a crise de acumulação. O crescimento das taxas de desemprego e a inflação acentuada denotavam problemas em níveis globais, o que adentrou a década de 1970. A economia em sua totalidade estava sendo consumida pelo excesso de fundos e com baixas áreas de produtividade, o que acarretou uma considerável inflação. Harvey (2008) discorre acerca de crises fiscais e de Estados, e exemplifica a Grã-Bretanha, salva por recursos do FMI entre os anos de 1975-1976, em um período em que as receitas sofriam grande declínio e as despesas sociais cresciam consideravelmente.

Netto e Braz (2006, p. 195) apontam que, na passagem dos anos 1960 e 1970, ruía a fase conhecida como “anos dourados”, no capitalismo monopolista, que foi um período marcado por “[...] resultados econômicos nunca vistos e que não se repetiriam mais [...]”.

Naquele momento do pós-guerra, mesmo não suprimindo as crises cíclicas, fora possível diminuir seus impactos, por meio da intervenção do Estado. Os autores apontam um crescimento na produção industrial dos países capitalistas, momento em que a economia dos Estados Unidos cresce 4,4%, Japão de 10,4%, entre outros. Ocorria assim o avanço do *setor terciário* ou *setor de serviços*, marcado por prestação de serviços e atividades financeiras, sendo elas educacionais, hoteleiras, de lazer, de vigilância, entre outros. Esses movimentos, demandaram novos direitos.

Correia (2023) afirma que nesse período firmou-se na Europa o keynesianismo, sob uma base econômica que vigorou por um tempo em que a população obteve ganhos, inclusive nos movimentos esquerdistas, estes representados por partidos e por sindicatos. Predominavam as políticas do Estado de Bem Estar Social, levando muitos a acreditar que tais benefícios se estenderiam mundialmente, constituindo um “capitalismo humanizado”.

Os patrões, que pouco se incomodavam com os altos salários num longo boom de altos lucros, apreciavam a previsibilidade que tornava mais fácil o planejamento. A mão de obra recebia salários que subiam regularmente e benefícios extras, e um Estado previdenciário sempre mais abrangente e generoso. O governo conseguia estabilidade política, partidos comunistas fracos (exceto na Itália) e condições previsíveis para a administração macroeconômica que todos os Estados praticavam (HOBSEAWM, 1995, p. 277).

Os avanços nos direitos e nos serviços públicos, contudo, foram utilizados mais tarde como um dos fatores culpados pela crise que se instaurou, recebendo aguerridas críticas por onerar o Estado e por sua ineficiência. Esgotava-se essa forma de gestão do Estado e exigia-se uma mudança em seu modelo.

O Estado Social, que, dentre seus fundamentos continha o crescimento econômico, passou a sofrer abalos. O capitalismo dos anos dourados, mesmo tendo permanecido por 30 anos e sendo considerado por alguns uma solução definitiva de melhorias de condições de vida dentro do sistema, não pode ser desvinculado de suas condições estruturais que, quando passa por crises, precisa de um redirecionamento para recuperar as taxas de lucratividade, estas, sim, o verdadeiro motor do capitalismo (CORREIA, 2023, p. 9).

O abalo econômico das décadas de 1960 e 1970 resultou na apologia ao neoliberalismo. A partir de 1980, no cenário global, emerge um forte nome que defende as ideias neoliberais, Margaret Hilda Thatcher, apelidada de “Dama de Ferro”. Seu governo (1979-1990) obteve maioria em um mandato emitido por seus apoiadores de classe média, que lutavam para manter as conquistas anteriores. Segundo Harvey (2008), diante das altas taxas de juros e das taxas de desemprego, o poder de barganha do trabalho se enfraqueceu e,

com isso, Alan Budd, o então conselheiro de Thatcher, sugeriu as políticas da década de 1980 para atacar a inflação, estrangulando a economia e os gastos públicos, o que se revelou também uma estratégia eficaz para parar os movimentos contestatórios dos trabalhadores. A atuação do Estado é reconfigurada, buscando restringir o poder sindical do funcionalismo público.

Thatcher, em 1984, fechou minas e anunciou uma nova reorganização na estrutura de trabalho, o que provocou uma greve dos trabalhadores mineiros. Conforme a então primeira-ministra do Reino Unido, o carvão importado era mais barato. O movimento dos trabalhadores mineiros durou cerca de um ano e, segundo Harvey (2008), mesmo obtendo o apoio e simpatia do público, eles não alcançaram sucesso em suas reivindicações e perderam. Além de enfraquecer o poder do sindicato, salientamos o fato de que os governos neoliberais defendem economias abertas, bem como as privatizações.

Outro fator que alterou a dinâmica da economia mundial em meio à crise econômica deflagrada em meados dos anos de 1970 foi a mudança no dinheiro mundial. A moeda americana, o dólar, ultrapassa sua fronteira e invade outros países, passando a ser depositada em bancos europeus, findando as taxas de câmbio fixo no início da década de 1970. Com isso, o ouro deixou de ser a base metálica da moeda internacional, as taxas de juros passaram a ser flutuantes e as tentativas de controle dessa flutuação logo foram abandonadas.

Vários outros movimentos consideráveis ocorreram, como o aprofundamento no controle da regularização das estatais da economia. Isso se deu por meio de estratégias corporativistas e, se necessário, com a repreensão das aspirações do trabalho e de movimentos populares, com estratégias que envolveram medidas de austeridade, políticas de renda e até o controle de salários e preços (HARVEY, 2008).

Dardot e Laval (2016, p. 13) apontam que o neoliberalismo define uma certa norma de vida para as sociedades ocidentais, indo para além dela, e ressaltam que “[...] o neoliberalismo foi interpretado, em geral, como se fosse ao mesmo tempo, uma *ideologia* e uma *política econômica* diretamente inspirada nessa ideologia”. A partir dessa ideologia, que se espalhou por grande parte do mundo, combateu-se a intervenção do Estado. Para os autores supracitados, os neoliberalistas defendiam “reformas”, no entanto, não reformas que beneficiavam a população, mas sim “contrarreformas”.

Um fator que contribuiu fortemente para o surgimento do neoliberalismo atribuiu-se ao golpe de Pinochet, no Chile, que ocorreu contra o governo de Salvador Allende, com o apoio das elites de negócios chilenas, sendo “[...] caracterizada pelo pacote de corte de impostos, livre-comércio, privatização, corte de gastos sociais e desregulamentação – que

difícilmente encontraria resistência por parte dos cidadãos chilenos em virtude do caos político e econômico em que estava mergulhado o país” (SILVA et. al, 2022, p. 150).

Outro ponto que denotou a crise mundial ocorreu em 1973, no momento em que as políticas keynesianas não obtinham sucesso, em meio à guerra entre árabes/israelenses, foi o embargo do petróleo da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), ocorrendo com isso, uma alta nos preços determinados pela organização (NETTO; BRAZ, 2021). Foi assim, em meio ao conjunto das demandas mundiais citadas, que as políticas de caráter neoliberal ganharam força.

O neoliberalismo pode ser considerado como uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor desenvolvido ao ser promovido. Para isso preconiza a ampliação das liberdades bem como das capacidades individuais de empreender, no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada em sólidos direitos da propriedade privada e de mercados e comércio livres. “O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem que garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro” (HARVEY, 2008, p. 3).

Santos (1999) elenca outros aspectos que demarcaram essa conjuntura, identificando que as políticas econômicas dos países mais poderosos permaneceram sob a direção de uma desregulamentação de inúmeros mercados, resultando na privatização de algumas empresas e no aumento da competitividade internacional. O autor ressalta que nesse período os impostos das classes mais ricas foram diminuídos nos Estados Unidos e na Inglaterra, sendo que, em contrapartida, houve a realização de cortes consideráveis dos gastos sociais.

As privatizações são um fator de destaque para essa fase do capital. O movimento privatista se fortaleceu consideravelmente sob o governo de Thatcher, por exemplo, que se tornou um marco para a implantação das políticas neoliberais.

A ministra também se dedicou a privatizar todos os setores da economia que estavam nas mãos do governo. A receita das privatizações encheria os cofres públicos e livraria o governo de pesadas obrigações futuras com empresas deficitárias. Essas empresas geridas pelo Estado tinham de ser adequadamente preparadas para a privatização, o que significa reduzir sua dívida e melhorar sua eficiência e suas estruturas de custo, mais frequentemente através da demissão de trabalhadores. A avaliação do preço das empresas também foi organizada para oferecer consideráveis incentivos ao capital privado (HARVEY, 2008, p. 70).

Os movimentos de Thatcher tensionaram com a social-democracia, o sindicalismo, a solidariedade social e, com isso, promoveram as privatizações e a defesa do empreendedorismo, evidenciando que, sob essa lógica, o que existe são os indivíduos e suas famílias, e não uma sociedade.

Esse momento de crise econômica mundial demarca, portanto, uma nova readequação dos Estados, em que os governos passam a defender economias abertas. Com isso as privatizações ganham força, incrementando a venda de empresas e serviços antes ofertados pelo Estado, que vão sendo transferidos para os setores privados.

A participação do BM e do FMI na propagação do neoliberalismo pelo mundo foi fundamental, pois aos países endividados foram feitas exigências em troca da permanência do apoio, impondo-se as reformas neoliberais.

O FMI e o Banco Mundial se tornaram a partir de então centros de propagação e implantação do ‘fundamentalismo do livre mercado’ e da ortodoxia neoliberal. Em troca do reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram de implantar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatização. Foi inventado assim o ‘ajuste estrutural’. O México foi um dos primeiros Estados recrutados para aquilo que iria se tornar uma crescente coluna de aparelhos neoliberais de Estado em todo o mundo (HARVEY, 2008, p. 29).

A educação não ficou imune a esse processo e as políticas educacionais se adequaram aos interesses neoliberais. As medidas foram propagadas por meios de organismos como o FMI, BM, bem como a Unesco, que tem como um dos seus objetivos de corroborar com a paz mundial, por meio da educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informações. A Organização surgiu em um momento de prejuízos e perdas, ocasionados pela Segunda Guerra Mundial, e defendia que a educação permitiria a possibilidade de reconstruir os países envolvidos. Após sua primeira Conferência Geral, em 1954, foi estabelecido que os membros do Conselho Executivo não seriam representados pelos seus interesses pessoais e sim pelos governos e Estados.

Segundo Gomide (2010) o Brasil, ao participar da ONU, se integra à Unesco e passa a seguir as propostas da Organização, adotando suas recomendações em todos os âmbitos, dentre eles o educacional, foco deste trabalho. A partir da década de 1990, as medidas e orientações da Organização são evidenciadas devido à *Conferência Mundial sobre a Educação*, de Jomtien, na Tailândia, com a proposta de um movimento global com a oferta de uma Educação Básica para todas as crianças, jovens e adultos. Para Gomide (2010, p. 110), “[...] a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, é considerada um marco histórico para a política educacional, visto que indicou para a América Latina um conjunto de diretrizes educacionais coerentes com o novo momento histórico”.

Nesse período é elaborado um Relatório da Unesco, junto com demais organizações, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o BM. Dessa forma, fortalecia-se a participação das

organizações nas reformas educacionais que ocorreram em países periféricos, tendo como base os mesmos pressupostos.

Organizado por Jacques Delors e intitulado como “Educação: um tesouro a descobrir”, o documento de 1996⁵ é propagado a partir da Conferência de Jomtien. Salientamos que Delors, intelectual que esteve à frente do relatório, era um importante político ligado a questões econômicas. Ele atuou no Banco da França, esteve presente na política como Ministro da Economia e Finanças, bem como presidiu a Comissão Econômica e Monetária e a Comissão Europeia. Pacheco e Daros (2016) pontuam a trajetória profissional de Jacques Delors, salientando que seu trabalho sempre esteve direcionado a questões econômicas e financeiras. Os autores afirmam que:

Conhecendo um pouco do autor fica mais fácil compreender o peso que o relatório dá ao processo de formação de indivíduos focalizando essencialmente no ensino voltado ao trabalho. O documento deixa muito clara a associação da educação e formação profissional com as crises econômicas e com o desemprego (PACHECO; DAROS, 2016, p. 70).

Como foi discutido anteriormente, no item 2.3 da pesquisa, o Brasil adere de modo mais enfático às diretrizes neoliberais a partir de 1990 e acata as intervenções dos organismos multilaterais, como a Unesco. Essa disseminação de ideias foi seguida pelas reformas educacionais que ocorreram a partir da década de 1990. Podemos constatar, por conseguinte, que esse processo não foi apenas uma singularidade do país, mas sim fruto de percursos estabelecidos internacionalmente. As resistências e críticas ao avanço neoliberal e às suas estratégias para ocupar setores no país e no Paraná, antes de responsabilidade do Estado, como vimos anteriormente, não foram considerados.

Diante disso, a reforma de 2017, bem como a elaboração da BNCC e as medidas adotadas no estado paranaense, para a última etapa da Educação Básica, evidenciam a sua conformidade com as orientações internacionais advindas desse processo mais amplo. O avanço de tais interesses tem se firmado na atualidade, por meio de contrarreformas que atingem diversos setores públicos.

Harvey (2008, p. 37) aponta que o papel do Estado no ideal neoliberal consiste em “[...] favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercado livre funcionamento e do livre comércio. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais”. O que podemos vislumbrar nesse movimento histórico é a importância que o Estado assume para preservar as

⁵ O documento foi desenvolvido em 1996, contudo sua tradução para o português foi em 1998.

condições de reprodução ampliada do capital, expressando sua função essencial sob essa lógica societal.

Tumolo, Oliveira e Bueno (2021) pontuam que, para os principais autores marxistas, e para Marx e Engels, o Estado é da classe economicamente dominante, assim, compreende-se que o Estado atualmente é capitalista, pois é o modelo de sociedade dominante, independente de quem governe. De modo que, para cumprir sua função, ao estar passando por um período de crise o Estado precisa intensificar ações que corroborem com a vida do capital em crise, “[...] em detrimento de funções que não são essenciais para o capital, como por exemplo, os aspectos relacionados à qualidade de uma educação pública e gratuita” (TUMOLO; OLIVEIRA; BUENO, 2021 p. 126). Os autores concebem que o movimento do capital ocorre em ciclos periódicos, que vão da elevação da produção até culminar em um período de crise, como algumas exemplificadas anteriormente. Em sua acepção,

Tal movimento é constitutivo do ‘DNA’ do capital. Está presente desde o seu surgimento e permanecerá enquanto a produção de vida estiver subsumida à produção de capital. Dessa forma, as crises cíclicas e periódicas expressam, contraditoriamente, a forma de ser saudável do capital. São inerentes à sua lógica de produção e reprodução (TUMOLO; OLIVEIRA; BUENO, 2021, p. 126).

É importante atentarmos para o fato de que as crises que ocorreram nas últimas décadas retratam a característica de incontrollabilidade do capital, que faz parte de sua lógica interna de funcionamento. De modo frequente seus efeitos acabam por se expressar de forma mais evidente no meio social, levando a confundi-los com sua causa, como por exemplo quando encontramos referências à “crise do petróleo” e, mais recentemente, “a crise da pandemia de 2020”. Reiteramos em acordo com os autores supracitados, que se trata de interpretações que mascaram o real, assim, ocultam que o que ocorre é a mais cristalina crise cíclica e periódica do capital. Salientamos que o capital produz suas próprias crises, que são resultados do elevado grau de desenvolvimento das forças produtivas na produção do capital, momento em que a retomada do crescimento se dá por meio de um período de crise.

Para isso, as medidas tomadas são as mais variáveis, como demissões em massa, descontos salariais, férias coletivas, corte de impostos, anistia de dívidas, liberação de crédito e até mesmo o aumento da miséria. O Estado, por sua vez, socorre o capital com a injeção monetária em diversos ramos industriais, apoio a fusões de empresas, o corte de impostos e a ampliação de incentivos. Portanto, o Estado capitalista aumenta sua intervenção nas funções primordiais, dentre elas a sua principal, a economia, com investimentos bilionários ou trilionários de recursos, indo além da injeção monetária, atingindo áreas políticas, jurídica

militar, usando meios de coerção e de repressão. Por fim, o Estado do capital precisa diminuir, concomitante, sua participação em funções que não lhe são próprias e que lhes foram atribuídas historicamente, dentre elas a educação pública e gratuita objeto de nossa pesquisa, bem como a saúde pública e gratuita, dentre outras.

Daí, é possível entender a atual configuração do Estado do capital: é um Estado que precisa ser cada vez mais *mínimo* naquilo que não são suas funções próprias – educação pública e gratuita, por exemplo – para poder ser um Estado cada vez *máximo* nas funções que lhe são essencialmente pertinentes (TUMOLO; OLIVEIRA; BUENO, 2021, p. 128).

Isso evidencia que o movimento em curso, na educação e na sociedade, ultrapassa o âmbito nacional e as “vontades” políticas, exigindo aprofundar sua compreensão. Nesse sentido é imprescindível vincular os acontecimentos com a lógica inerente à mundialização do capital, a fim de compreender o que requer a perpetuação de seu funcionamento, pois só assim podemos desvelar por que a escola pública passa por essas transformações. Para isso, sem a pretensão de esgotar a discussão devido aos limites deste trabalho, analisamos no último item as PPP no Ensino Médio paranaense à luz do capital, no intuito de auxiliar na compreensão dos elementos estruturais que têm levado a escola pública a gradativamente se converter em uma esfera social que serve à reprodução do capital.

4.2 A ESCOLA PÚBLICA A SERVIÇO DA (RE)PRODUÇÃO CAPITALISTA

A conversão da educação pública em atividade para atuar a serviço do capital vem sendo realizada no decorrer das últimas décadas. As medidas foram tomadas em um contexto de domínio neoliberal, sendo que as bandeiras ou políticas elaboradas por educadores, ou defensores da educação pública gratuita, foram sendo derrotadas.

Um aspecto a salientar é que o crescimento das PPP, bem como seu avanço, não se deu apenas pela interferência do setor privado mercantil. Leher (2023, p. 38) aponta que “Sem a indução do Estado dificilmente teria sido possível seu crescimento exponencial”. Ele pontua que, apesar de grupos educacionais estarem ocupando outros âmbitos no mercado, por meio de estratégias de negócios, não vislumbram, de maneira nenhuma, um caminho de negócios sem a forte atuação de subsídios e induções estatais.

Nesse sentido, o apoio do Estado para impetrar e referendar os imperativos do capital se torna um elemento de destaque. Compreender alguns aspectos de sua lógica interna de funcionamento, que se relacionam às alterações em curso na educação, é uma tarefa importante, com a qual esperamos contribuir nesse momento da nossa discussão.

Um primeiro aspecto a salientar em nossa análise é que a lógica de produção capitalista busca constantemente transformar setores que não são produtivos em produtivos para o capital, tornando-os rentáveis para ele. Isso porque o modo de produção capitalista tem um claro e único objetivo: produzir mais-valia, não simplesmente mercadorias. Coadunando com Tumolo (2003), entendemos que essa busca é constante e necessária, já que a produção de mais-valia e a constância do incremento de capital instituem-se como um eixo norteador das projeções e iniciativas da classe capitalista.

Seu objetivo é ampliar as esferas de atuação entre os distintos ramos da produção social e converter os mais variados setores econômicos de esferas improdutivas em produtivas de capital. Para isso, necessita converter o processo simples de trabalho em trabalho produtivo de capital, trabalho que gera mais valor.

O produto do processo de produção capitalista não é nem mero produto (valor de uso), nem uma mera *mercadoria*, quer dizer, um produto que tem valor de troca; o seu *produto específico* é a *mais-valia*. O seu produto são *mercadorias* que possuem mais valor de troca, quer dizer, que representam mais trabalho do que foi adiantado para sua produção, sob a forma dinheiro ou mercadorias. No processo capitalista de produção, o processo de trabalho só se apresenta como meio, o *processo de valorização* ou *produção de mais-valia* como fim (MARX, 2004, p. 68).

Para atingir esse objetivo, é indiferente ao capital o ramo de produção a explorar, o que determina a fluidez e avidez do capital por novos setores que tornem possível sua autovalorização, em um processo incessante e insaciável. Perante a mundialização do capital, com a inevitabilidade de suas crises econômicas, como a de 1970, alavanca-se esse processo, o que implica também na “[...] sua indiferença em relação ao caráter particular do processo de trabalho de que se apropria, [...]” (MARX, 2004, p. 80). Entendemos assim o ávido interesse do setor privado na educação pública, setor que até recentemente estava primordialmente sob a esfera estatal. Assim, essa lógica intrínseca do capital vai se tornando ainda mais visível na atualidade.

Quanto mais desenvolvida estiver a produção capitalista num país, tanto maior é a procura de *versatilidade* na capacidade de trabalho, tanto mais indiferente é o operário em relação ao *conteúdo particular* do seu trabalho e tanto mais fluido o movimento de capital que passa de uma esfera produtiva para outra (MARX, 2004, p. 81).

Esse processo é complexo e contraditório e o capital, historicamente, esbarra em impedimentos sociais de várias ordens, o que exige alterações estratégicas na ordem social estabelecida para expandir o desenvolvimento de seu modo de produção específico. É preciso entender que:

[...], o capital deita por terra todos os impedimentos legais e extra-econômicos que dificultam a sua liberdade de movimentos entre as diferentes esferas da produção. Antes do mais, abate todas as barreiras legais ou tradicionais que impedem de adquirir por seu alvedrio este ou aquele tipo de capacidade de trabalho ou apropriar-se sem restrições deste ou daquele gênero de trabalho (MARX, 2004, p. 80).

Para explorar a educação pública em geral, como vimos no caso particular do Brasil, houve a necessidade de reestruturar o arcabouço jurídico e legal que ampara a educação brasileira, bem como as legislações sociais e trabalhistas.

Isso porque, na lógica do capital, impera o intuito final de tornar os diversos setores improdutivos em esferas rentáveis, incluindo aí a educação, o que explica a atuação intensa dos setores empresariais no Brasil para assegurar as condições necessárias para adentrarem no vasto campo educacional que a escola pública abrange. Isso revela também o sentido da introdução da PPP na educação e no Ensino Médio em específico, pois as PPP constituem um caminho necessário para atingir a contento esse objetivo.

A fluidez do capital revela a ânsia da classe capitalista, organizada na sociedade civil em institutos e fundações variadas, para tornar a escola pública um setor produtivo de capital, o que requer que os distintos processos de trabalho sejam convertidos em trabalhos produtivos de capital. Nesse momento, para melhor compreensão desse aspecto, consideramos importante pontuar as distintas formas com que o trabalho ainda pode se apresentar nessa sociabilidade. Faremos isso por intermédio do exemplo do trabalho docente.

Tumolo e Fontana (2008) pontuam que, em sua maioria, os trabalhadores docentes são assalariados, obtendo vínculos com o sistema público ou privado de ensino. Mas essas não são as únicas formas possíveis de trabalho e, para demonstrar isso, os autores apontam quatro “ilustrações” de “trabalhadores docentes” que estão inseridos no capitalismo.

A primeira é o trabalhador docente simples, o que ensina seu filho a ler, e que por isso produz um valor de uso e não uma mercadoria. Nesse caso, não ocorre a produção de valor e nem de mais-valia. Salientamos a definição de Marx (2013, p. 158), ao apontar que “A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso” e que “O valor de uso se efetiva apenas no uso ou no consumo”. Sendo assim, como descrito, esse modo de trabalho não produz mais-valia, não produz uma mercadoria, e assim caracteriza esse professor como um trabalhador que produz para satisfazer suas necessidades, estando distante de atender ao capital. Seu trabalho é, assim, não-produtivo de capital.

A segunda situação é a do docente que trabalha como professor de aulas particulares e assim produz valor de troca, ao vender suas aulas para alunos de forma particular. Segundo Tumolo e Fontana (2008), ao produzir a mercadoria ensino ele produziu valor, embora ainda

assim não tenha produzido mais-valia. Isso porque, sendo proprietário dos meios de produção, ele não necessitou vender sua força de trabalho a nenhum capitalista e, com isso, não estabeleceu uma relação assalariada e nem se extraiu mais-valor de seu trabalho. Novamente, nesse caso constitui-se o trabalho não-produtivo, pois não houve produção de mais-valia.

A terceira situação apontada pelos autores trata-se de um modelo distinto, o trabalhador docente de emprega sua força de trabalho na rede privada de ensino, que produz uma mercadoria de ensino, “[...], e, ao fazê-lo, produz mais-valia e, conseqüentemente, capital, o que o caracteriza como um trabalhador produtivo” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 168). Nesse caso, a exploração da força de trabalho do trabalhador gera capital.

Nesse momento é importante salientar que a mais-valia resulta da exploração da força de trabalho, que é comprada no mercado por seu valor. “O mais-valor, ou mais-valia, resulta, pois, da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do capital, recria o antigo valor de troca como uma substância capaz de aumentar por si mesma” (MARX, 2013, p. 102). Nesse caso o trabalho do professor é explorado pelo capitalista com o intuito de produção de mais-valia, é o capitalista que se torna o dono da mercadoria produzida e a vende ao consumidor, obtendo seus lucros.

O último exemplo utilizado pelos autores Tumolo e Fontana (2008) refere-se ao trabalhador docente da escola pública que, embora venda sua força de trabalho ao Estado, produz um valor de uso e não de troca. Os alunos da escola pública não compram a mercadoria ensino. Assim, segundo os autores, ele não produz valor, nem mais-valia. Os autores sintetizam que:

O primeiro produziu apenas um valor de uso para si (para sua família), o segundo produziu uma mercadoria de sua propriedade, porque lhe pertencem os meios de produção, e a vendeu. Ambos não participaram de nenhuma relação assalariada, ao contrário dos últimos dois. O terceiro estabeleceu a relação de produção especificamente capitalista, na medida em que vendeu sua força de trabalho para o proprietário da empresa escolar e, dessa forma, produziu mais-valia e, conseqüentemente, capital. O quarto, apesar de ser também vendedor da força de trabalho, participou de uma relação de produção na qual não existe produção de valor, de mais-valia e de capital. Embora estes últimos tenham estabelecido relações assalariadas elas são de naturezas distintas. Dos quatro casos, apenas o terceiro é um trabalhador produtivo, embora considerando que todos produziram o mesmo valor de uso, o ensino (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 168-169).

Como o capital precisa reproduzir-se incessantemente, consideramos que o objetivo do capital é a conversão da escola pública em setor produtivo de capital. Isso implica, portanto, na conversão do trabalho docente em trabalho produtivo de capital, ou seja, na utilização da força de trabalho do professor com o intuito primordial de gerar mais-valia.

Como o fim imediato e (o) produto por excelência da produção capitalista é a *mais-valia*, temos que somente é *produtivo aquele trabalho* que (e só trabalhador produtivo aquele possuidor da capacidade de trabalhar diretamente *produza a mais-valia*; por isso, só aquele trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vista à valorização do capital (MARX, 2004, p. 108).

Diante do exposto, retomamos a análise das PPP na escola pública e paranaense. Podemos afirmar que as PPP têm contribuído para satisfazer aos anseios do capital, causando prejuízos e um desmonte na educação pública, mesmo que isso não ocorra diretamente via privatização da escola pública. Vejamos como isso vem se dando.

O Estado tem se tornado um ávido consumidor das mercadorias produzidas pelas empresas privadas, assegurando a compra delas e assegurando assim a produção de mais-valia para o capital. Desse modo o que se efetiva é o desvio de recursos públicos, que deveriam ser investidos nas escolas públicas, às empresas, resultando no sucateamento delas e na precarização do trabalho de seus docentes.

Sendo assim, outro aspecto a considerarmos nesse processo se refere ao trabalhador docente, servidor do estado paranaense, que por não produzir mais-valia, tem sofrido ataques, como a tentativa de sua substituição por telas dentro de salas de aulas. Ocorre a desvalorização do trabalho e do trabalhador docente, a fim de precarizar a educação pública ofertada, se utilizando disso para argumentar que é preferível promover o ingresso dos alunos nas instituições privadas, por exemplo, por meio de liberação de *vouchers* e bolsas pelo estado, proposta essa que sempre rondou a educação pública paranaense.

Outro caso se dá no exemplo do acesso de uma instituição privada na educação paranaense, a Unicesumar, que oferta um total de 1980 vagas para a modalidade de ensino EAD no estado, com aulas ministradas à distância, por meio de uma tela em sala de aula. Nesse caso, só é necessário um monitor na classe, assim, retira-se da sala de aula o professor “improdutivo”, colocando em seu lugar um monitor que, se for fornecido pela empresa privada, é um produtor de mais-valia.

Como decorrência, o Estado assim vai se dispensando de inserir novos professores concursados no âmbito educacional, embora isso não possa se dar sem contradições. Diante da lacuna histórica na contratação de docentes, recentemente houve um concurso no estado paranaense, no ano de 2023, com o intuito de convocar cerca de 1.109 professores e de 147 pedagogos aprovados no concurso.

Diante dessa iniciativa a APP-Sindicato (2024) faz vários apontamentos que expõe os problemas existentes. Um deles é a alta concorrência, se aproximando de 466 candidatos

concorrendo uma vaga, num total de 76 mil pessoas disputando as vagas ofertadas. Outro ponto a se avaliar é o longo período que o estado não realizava concurso para professores, ultrapassando 10 anos, por isso, de acordo com a entidade, a demanda atual chega ao déficit de 20 mil trabalhadores docentes, sendo um número 17 vezes maior que ofertado. Ressaltamos, portanto, que a falta de professores concursados já é uma realidade, bem como a deterioração do trabalho docente, o que reflete um movimento intencional do capital.

Com as privatizações, por exemplo, ao se inserirem profissionais de instituições privadas no âmbito educacional público, isso se tornaria um trabalho produtivo para o capital. Tumolo, Oliveira e Bueno (2021) apontam essa tendência para a classe trabalhadora docente no país, processo já bastante acelerado no âmbito do Ensino Superior.

Diante da progressiva expansão dessas relações de produção em ramos de atividade nos quais, até então, não haviam se consolidado, a classe trabalhadora, por seu turno, se vê, dia após dia, sendo absorvida por tais relações: de trabalhadores improdutivos, têm, ciclicamente, se transformado em trabalhadores produtivos; ou em outras palavras, trabalhadores que até então não vendiam sua força de trabalho para indivíduos da classe capitalista para sobreviver, agora passam a ser diuturnamente explorados e, por meio de seu trabalho, têm propiciado e extração de mais-valia e reprodução de capital (TUMOLO; OLIVEIRA; BUENO, 2021, p. 120).

Esse movimento tem se expandido por todo país e também na Educação Básica, como observamos no estado mineiro, já discutido anteriormente, com a administração de Umeis a cargo de setores privados, que inclusive contratam seus docentes. No Rio grande do Norte, o desenvolvimento de projeto pedagógico curricular ocorre junto com o desenvolvimento de um compilado de cadernos, elaborados por meio de parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Isso demonstra como a incursão do capital tem atingido todos os níveis, na busca incessante pela obtenção de lucros.

Salientamos que, a nosso ver, os movimentos apontados constituem-se em uma tendência em expansão. Podemos observar um exemplo de “sucesso” do capital nas instituições privadas de Ensino Superior, que têm superado em quantidade os estudantes matriculados, diante de universidades públicas. Tumolo, Oliveira e Bueno (2021) apontam que as instituições privadas somam 87,4% do total, no que se refere ao número de instituições de educação de nível superior, resultado obtido em 2014. O exorbitante número de matriculados em tais universidades ultrapassa os 70%, enquanto as instituições superiores públicas somaram apenas 24,7% do total em 2017. “A rede privada já possui mais de 6 milhões de alunos. Em comparação com o total de alunos inseridos no ensino superior, é possível constatar que a rede privada tem três em cada quatro alunos de graduação” (TUMOLO; OLIVEIRA; BUENO, 2021, p. 131).

Mediante esses aspectos analisados, compreendemos que a última etapa da educação pública se tornou fonte para a concretização dos interesses do capital. Ao notarmos seu avanço no Ensino Superior, alcançando altos índices, verificamos porque os capitalistas buscam também adentrar na última etapa da Educação Básica, que poderá vir a ser uma fonte vigorosa para obterem mais-valia. Inferimos, portanto, que distintas medidas apresentadas no campo da educação também têm corroborado para transformar os trabalhadores docentes em um meio de aumentar a mais-valia, estando em conformidade com os anseios do capital. “Nesse contexto, a educação pública e gratuita brasileira está na mira de grandes conglomerados empresariais [...]” (TUMOLO; OLIVEIRA; BUENO, 2021, p. 2).

No decorrer da pesquisa evidenciamos que há um projeto mundial para transformar a educação integralmente, a fim de atender a necessidade capitalista, não há dúvida acerca disso. Compreendemos que as decisões tomadas na educação brasileira não são produto de governos e necessidades apenas nacionais, mas que são influenciadas pelas principais organizações econômicas e financeiras, como o FMI, o BM, a OCDE, etc. O fato é que todo esse movimento é mundializado e tem transformado a educação pública de distintas formas.

Para alguns autores, como Laval (CATINE, 2020, p. 1034), o que se configura com essas instituições é outro modelo de escola, agora ainda mais ajustada às necessidades do capital.

Essas são as organizações que realmente pensam a escola neoliberal e que espalharam esse modelo pelo mundo, com o apoio e a conivência dos governos nacionais, esses claramente os mais poderosos, além do suporte ativo do empresariado e dos *think tanks* a eles associados. Devemos ter em mente duas coisas: primeiro que o novo paradigma capitalista da educação parte de uma lógica geral cujo princípio é o estabelecimento de uma ordem global baseada na competição generalizada entre economias, Estados, sociedades e suas instituições. Segundo, que a educação é vista pelos neoliberais como uma instituição estratégica nesse contexto de ampla competição, porque pressupõe-se a necessidade de produzir material humano ‘competitivo’ para enfrentar a guerra econômica global.

O autor supracitado pontua que o Estado capitalista vinha trabalhando veementemente para impor, dentro de suas nações, a lógica da normativa global, o que não ocorreu de maneira espontânea ou natural nas sociedades. O que se observa é que a educação serve de ilustração de como o Estado não se ausenta da esfera social e econômica, pois se trata de uma política governamental cujo objetivo é transformar o próprio Estado, assim tornando a sociedade competitiva. O que se constata hoje é que o Estado socorre o capital quando necessário, criando as condições para sua reprodução, e mantém a educação sobre sua vigilância e controle, impondo as diretrizes necessárias para lograr a obtenção de um consenso em torno da lógica capitalista. Para isso impõe uma forte regulação por intermédio de avaliações

internacionais e nacionais, utilizando-se delas para referendar as alterações necessárias para servir aos interesses do capital.

O capitalismo permeia a educação pública por vias diversas, como por exemplo, com a venda de produtos educacionais, e isso se dava com a atuação dos setores privados, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. No Ensino Médio brasileiro hoje, e especialmente no caso paranaense, vemos como está avançada a compra estatal de mercadorias educacionais, seja por intermédio das plataformas, de materiais pedagógicos, de aulas EAD, o que vem mitigando o trabalho docente público e causando a perda da sua autonomia, causando ainda um esvaziamento da formação ofertada, que se reduz ao utilitarismo vazio da vida social voltada prioritariamente à reprodução do capital.

A privatização é outra forte tendência também na Educação Básica, o que Laval (CATINE, 2020) considera estar ocorrendo especialmente por meio do aumento no número de alunos matriculados nas instituições privadas. O novo mecanismo do capital, para esse autor, é a relação de setores públicos e privados alcançando todos os níveis educacionais, o que consiste em criar mercados de escolas e universidades sendo regidos pela competitividade entre si. O autor aponta que o neoliberalismo escolar é duplamente caracterizado: pela educação como mercadoria e pela integração da competição como meio de governar o sistema na totalidade.

Ao buscar tornar setores sociais diversos em produtivos, a educação também é afetada, o que explica porque ela tem sido alvo de uma investida poderosa por parte dos empresários. O avanço do capital sob a educação fica nítido no decorrer da pesquisa. Leher (2021, p. 11) relata inclusive acerca de fundos de investimentos no âmbito educacional, pois “Organizações que acompanham o processo de aquisições já particularizam o setor educacional, antes diluído no segmento de serviços”.

Observa-se hoje o evidente crescimento de empresas capitalistas de ensino, que tem dominado os setores educacionais, sob o aval do Estado, o que se revela como uma ferramenta indispensável para suprir as necessidades do capital.

Enquanto a classe capitalista continua a seguir vorazmente seu objetivo, que é a produção e acumulação de capital, o Estado por sua vez, vem a cada dia se aprimorando em sua função essencial, que é a de gerir as necessidades dessa classe, facilitando e contribuindo com a manutenção e o desenvolvimento de artifícios que atendam às suas demandas. Os mecanismos para isso são os mais variados, indo desde a instauração e/ou aprimoramento de legislações que correspondam à avidéz da classe capitalista em potencializar a exploração da força de trabalho (reforma trabalhista, reforma da previdência, a atual tentativa de aprovar a reforma administrativa etc), até à sua progressiva isenção no investimento em setores que não compõem a sua finalidade basilar, como por exemplo, na saúde, nas

assistência social e na educação: ou seja ele tem, progressivamente, se mostrado melhor naquilo que realmente o define: como Estado máximo em suas funções precípuas e Estado mínimo em funções que não lhe competem necessariamente (TUMOLO; OLIVEIRA; BUENO, 2021, p. 2).

Tendo isso em vista e para finalizar nossa discussão, nesse momento consideramos importante problematizar a própria lógica que acompanha a criação da escola pública. Importante salientar que ela é produto do desenvolvimento da sociedade capitalista e que é mantida e regulada pelo Estado. Sendo assim, um aspecto para refletirmos e que foi sendo desvelado nos dados empíricos do caso paranaense, é que o “público” não se refere ao que é “de todos”, embora seja apresentado como algo que é voltado para os interesses gerais da população.

O público é, quando muito, “estatal”, e o Estado é Estado do capital, que tem como viés gerir os negócios dos capitalistas. Com isso, todos os meios educacionais vão se voltando para o objetivo de gerar lucros e, por isso, muitas vezes se tornam mercadoria e os trabalhadores docentes, por sua vez, nessa lógica, vão sendo vistos como meios de obter lucros, convertendo-se as relações de trabalho. Esse é um processo necessário, a fim de tornar o trabalho em geral fonte da mais-valia para o capital.

Ressaltamos que essas transformações fazem parte de uma lógica contraditória, devido ao fato de que o capital não pode obter controle sobre a tendência da queda na taxa de lucros, nem sobre as crises ou acerca das lutas de classes. Perante suas próprias contradições internas, ele se “reinventa”, diante de crises e das lutas de classes, com o apoio do Estado. O movimento social contraditório produz o questionamento a essa lógica e ameaça a ordem, o que frequentemente requer estratégias para obter o consenso e o apassivamento da classe trabalhadora.

Harvey (2008) aponta algumas lutas de classes, na década de 1970, essas sufocadas por Thatcher. Ele cita como trabalhadores de diversos setores entraram em greve em Londres: o setor da saúde parou, a assistência médica teve de ser gravemente racionada; os cozeiros não trabalharam, se recusando a enterrar os mortos; motoristas de caminhão também pararam; a empresa férrea britânica em nota publicou que os trens não circulariam; e os sindicatos, em greve, estavam prestes a parar o país inteiro. No entanto, a força de repressão o Estado se deu de maneira considerável, pois a mídia atacou fortemente os sindicatos, denominando-os de gananciosos e perturbadores da ordem pública.

Isso levou o governo trabalhista a se desfazer e, com isso, elegeu Thatcher, uma ferrenha defensora das práticas neoliberais. Como citamos anteriormente, ela causou uma greve de mineiros, já na década de 1980, ao anunciar uma reorganização na estrutura de trabalho e, desse modo, os grevistas não obtiveram sucesso em suas demandas. Harvey (2008)

aponta que Thatcher conseguiu acabar com inúmeros sindicatos. A então ministra do Reino Unido destruiu de fato a indústria automobilística autóctone inglesa, bem como seus fortes sindicatos. Sendo assim, mesmo em meio à crise e repreensões, o neoliberalismo se fortaleceu, pois o capital busca novos meios de obter lucros. Vejamos o movimento de Thatcher para enfraquecer os sindicatos e, com isso, findar a indústria automobilística do país.

[...] em seu lugar ofereceu o país para ser uma plataforma externa dos fabricantes de automóveis japoneses em busca de acesso à Europa. Estes instalaram novas fábricas e recrutaram trabalhadores não-sindicalizados que pudessem submeter-se às relações de trabalho estilo japonês. O efeito geral, em apenas dez anos, foi transformar o Reino Unido num país de salários relativamente baixos e com uma força de trabalho relativamente obediente (considerando os demais países da Europa) (HARVEY, 2008, p. 59).

Assim, a ministra finda a inflação, toma o poder do controle sindical, pois acaba com as greves sindicais, e tem o domínio da força de trabalho. Tivemos a crise da “tequila” no México, na década de 1990, que atingiu outros países, como Brasil, Argentina, alcançando até mesmo o Chile. Em 1997, ocorreu uma crise financeira na Tailândia, com a desvalorização da moeda local, no entanto, todos os movimentos e crises sucumbiram diante do capital, pois o mesmo busca se recompor por outros ou novos mecanismos.

Diante disso, observamos que a implantação das políticas neoliberais tem um papel ideológico e social imprescindível. Para a legitimidade da retomada do capital perante sua crise foi necessária a virada neoliberal, o que resultou em inúmeras influências e ideias que foram difundidas pelos meios de comunicação e por instituições que compõem a sociedade civil, tais como universidades, escolas, igrejas entre outras, o que demarca o papel ideológico presente também na educação.

Evidencia-se no Brasil que a entrada do capital em setores que antes ele não tinha tanto domínio, dentre eles a educação, se deu em meio a lutas contra as medidas implantadas. Organizações e atores escolares, em defesa da classe trabalhadora, se opuseram às reformas ou contrarreformas impostas, como a do Ensino Médio, por esvaziaram o ensino, mas estão sendo ignorados e combatidos pelos detentores do capital.

Por meio de legislações elaboradas pelo Estado, que por sua vez segue orientações de organismos internacionais, logrou-se o fortalecimento do acúmulo do capital na educação, sob distintas formas, diretas e indiretas. A ideologia do capitalismo supera fronteiras, governos e usa o Estado para fortalecer seus interesses.

A educação e as parcerias, objeto dessa pesquisa, evidenciam que as medidas impostas por eles têm o objetivo de servir ao capital, desmantelando a educação pública. Na realidade,

as parcerias são apenas um subterfúgio para o domínio dos setores públicos pela classe capitalista, em um processo em que não há interesse nem necessidade de oposição do Estado.

As políticas educacionais do estado paranaense, que foram objeto dessa pesquisa, evidenciaram o quanto o ensino público está entrelaçado com os interesses do capitalismo, a gestão sob o domínio de empresários, como foi o caso de Renato Feder como secretário de educação no Paraná, um capitalista que evidenciava seu pensamento na publicação de livros, nos quais apontava como solução para os gastos públicos, o esvaziamento de políticas sociais, e como receituário de sucesso que organismos públicos sejam regidos pelo empresariado.

Após a pandemia de 2020 o avanço de instituições privadas se fortaleceu no estado, principalmente na última etapa da Educação Básica. O esvaziamento do trabalho docente, a plataformização e as parcerias diversificadas ficaram evidentes no decorrer da pesquisa. No estado, houve oposição a tais medidas, exemplo disso foram as lutas da APP-Sindicato, o que não foi diferente do restante do país, mas seus protestos não foram considerados nem aceitas suas reivindicações, o que indica claramente a real finalidade que se deseja para a escola pública na atualidade: sua conversão em meio de reproduzir o capital.

Salientamos que as investidas seguem fortemente, observamos brevemente mais um movimento do governo do estado paranaense, com o Sistema S, que firmou dezembro de 2023 uma parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem – Senai. Ele viabilizará cursos técnicos gratuitos aos estudantes do Ensino Médio, ofertando 13 qualificações, com certificação profissional, junto à conclusão do Ensino Médio. A oferta ocorrerá em mais de 20 municípios do estado. O Senai vai fornecer a infraestrutura, laboratórios, recursos de informática, “Além disso, a entidade também fornecerá alimentação aos estudantes durante os cursos” (PARANÁ, 2024). Nesse caso, no ensino profissional, é visível como o professor do Estado está sendo deliberadamente substituído pelo professor contratado pelo Sistema S, ou seja, um professor produtivo de capital, porque produtor de mais-valia.

Diante disso, observamos que as investidas do capital não param, a discussão está em constante movimento, é possível inferir que ocorre um forte embate entre a classe trabalhadora e a classe dominante, e que o Estado, por sua vez, tem cedido aos anseios da classe burguesa, estando em prol do capitalismo, que tem se utilizado de todos os setores, dentre eles o da educação, para aumentar seus lucros. O movimento evidenciou-se nas parcerias com a educação pública, ficando clara a intervenção do Estado, como no exemplo da reforma de 2017 imposta à sociedade, que demandou novos contornos para o Ensino Médio, favorecendo o capital. Desvelar esse processo é tarefa árdua, para a qual esperamos ter dado uma contribuição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por finalidade analisar as parcerias com setores privados na educação paranaense sob a lógica do capital. Para isto, foi necessário a compreensão de movimentos que contribuíram para o avanço de empresas privadas na última etapa da Educação Básica no estado do Paraná.

Destacamos a análise da Lei nº 13.415/2017 e com ela a busca da compreensão dos aspectos que estão nas entrelinhas do documento, evidenciando os interesses empresariais nesse nível de educação. Evidenciamos que desde o golpe de 2016, com o impeachment de Dilma Rousseff, o país enfrenta inúmeras reformas sociais e econômicas, dentre elas a reforma educacional, que produziram impactos negativos na educação. Favaro e Semzezem (2021) salientam que, mesmo em meio a lutas de movimentos sociais e estudantis e de trabalhadores docentes, essas medidas foram aprovadas, pois as resistências não foram suficientes para impedir a implantação da lei de 2017.

Os argumentos para o que pode ser considerado o desmonte da escola pública foram os baixos índices de aprovação e a necessidade de tornar o currículo mais flexível e atrativo para o jovem. Para isto, a LDB de 1996 sofreu alterações para adequar-se as novas medidas, e ocorreu a elaboração da BNCC, que apesar de não se tratar de um documento obrigatório, foi apresentado como um “norteador” e “referência” para a reorganização do currículo. Ele ficou dividido em duas etapas, a primeira, composta pelas disciplinas obrigatórias e a segunda por itinerários flexíveis, estes ficando supostamente “à escolha do aluno”.

No entanto, evidenciamos o esvaziamento curricular, a retirada de disciplinas e a mudança na carga horária, que estabeleceu o máximo de 1.800 horas para a parte comum, sem estabelecer um mínimo, deixando a cargo das instituições de ensino decidirem acerca disso. Apenas Matemática e Língua Portuguesa mantiveram sua obrigatoriedade nos últimos três anos da Educação Básica. No que se refere à “escolha do aluno”, que tanto foi propagada pelos idealizadores da reforma, pontuamos que isso não ocorre, pois suas opções estão circunscritas às necessidades de cada região e às condições de oferta, e não pela aptidão dos jovens.

A participação de inúmeras instituições privadas na elaboração das políticas educacionais, como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, a Natura, entre outros, possibilitou que tais instituições adentrassem em projetos educacionais municipais e estaduais. Pontuamos a atualização das DCN-EM realizadas em 2018, que também garantiram as PPP, abrindo espaço para que instituições privadas adentrassem na última etapa da Educação Básica. Uma das

medidas instituídas foi a possibilidade da realização das atividades em EaD, sendo aceito até 30% no período noturno do Ensino Médio, permitindo que as atividades tenham apoio tecnológico ou não, contando com apoio pedagógico.

As PPP estão presentes nos demais estados brasileiros, atuando em vários níveis educacionais. No estado mineiro o processo está avançado na Educação Infantil, com seu alcance ultrapassando a construção de centros infantis, pois o empresariamento da educação está presente na administração e no controle das unidades educacionais. Já em outro estado, o capixaba, observamos o Sistema S presente no município de Anchieta, ao ofertar o quinto itinerário formativo o técnico profissional. Essa iniciativa se deu também em demais estados, evidenciando que as normativas que regem a educação têm seu atrelamento aos interesses mais amplos, os do capital.

Os movimentos vêm sendo organizados há décadas, como exposto a partir de 1990, momento em que o Brasil adere ao neoliberalismo. Sob o governo de FHC (1995-2003), foram dissipadas as bases legais do chamado Estado nacional-desenvolvimentista, movimento que buscava reduzir a participação estatal nas atividades econômicas. No governo de FHC foram aprovadas medidas por meio de leis complementares que permitiram a concessão de serviços à iniciativa privada, permitidas pela Constituição, como a eletricidade, ferrovias, rodovias, dentre outros, pois se possibilitaram concessões a níveis estaduais e federais.

Nesse período salienta-se a participação de grupos como GIFE, que tinham por objetivo ordenar e incentivar a intervenção da classe burguesa no âmbito social. Martins (2011) aponta o grupo como pioneiro no processo de envolvimento empresarial com a sociedade civil, grupo esse impulsionado pelo Instituto Ethos, que defendia a responsabilidade social. No decorrer desse período houve uma forte publicização de seu projeto estratégico, com o viés de disseminar seus interesses, o que representou a preparação do empresariado para adentrar no setor público.

Os argumentos de tais instituições eram os movimentos mundiais que ocorriam, pois eles envolviam a empresariado em questões sociais. Elas apontavam os países desenvolvidos como exemplos a serem seguidos pelo Brasil, citando os EUA, com o número cerca de 400 mil parcerias entre instituições de ensino e empresas. As críticas da década de 1990 eram as mesmas do momento em que ocorreu a reforma de 2017, o baixo índice de desempenho educativo, comparado a demais países da América Latina. O Instituto já defendia uma força de trabalho mais qualificada e ressaltava a importância da participação empresarial por meio de parcerias com a educação pública, como a Natura, que também esteve presente na elaboração da BNCC.

Destacamos que é na década de 1990 que agências internacionais tiveram um papel

importante para o avanço das instituições privadas em setores públicos. Agências como o BM e a OCDE concentraram-se nas PPP, e o Brasil passou gradativamente a atender tais objetivos. O país seguiu as tendências mundiais e começou a partilhar a responsabilidade do Estado com setores privados. As medidas não foram tomadas a curto prazo, observamos que as estratégias do capital foram se desenhando ao longo de décadas, e com a participação de setores e organizações cujos interesses eram voltados para o capital. A reforma de 2017 é resultado claro de tais anseios.

Diante disso, o estado paranaense acompanhou as últimas medidas nacionais, que seguem a tendência mundial. As últimas transformações se evidenciaram a partir de 2020, com o período pandêmico enfrentado mundialmente. No estado tivemos uma figura de destaque para que as novas tendências fossem aplicadas no âmbito educacional, Renato Feder, um aguerrido defensor das políticas privatistas. As primeiras medidas ocorreram por meio de normativas, que dispõem acerca da matriz curricular, e durante 2021 e 2022, inúmeras outras normativas foram estabelecidas, que abriram as portas para as PPP e reforçaram a precarização do ensino ofertado no estado e do trabalho docente.

O estado paranaense não fugiu à regra do que ocorrera no país na implantação da reforma de 2017, pois as suas medidas também foram impostas de modo autoritário, sem os debates necessários, e desconsiderando movimentos como da APP-Sindicato, que por diversas vezes tentou argumentar acerca dos prejuízos que as PPP poderiam acarretar na educação pública paranaense.

A investida de setores privados no estado se deu por meio da *Unicesumar*, e com as plataformas, como a *Quiz*, o Desafio Paraná, esses bem atuais, implantados em 2023, além do *Programa Educatron*, de 2022, que por sua vez alocou 300 milhões de reais. Importante salientar que essas medidas levaram muitos trabalhadores docentes a adoecer, devido ao impacto da plataformização do ensino, que afetam diretamente as condições de trabalho dos professores e gestores. Durante nossos estudos pudemos observar de forma cristalina como a escola pública no estado paranaense tem aumentado consideravelmente as parcerias com setores privados.

No final de 2022, com a vitória de Lula à presidência da República, houve uma esperança por parte de setores defensores dos interesses populares, de que as medidas impostas até então fossem revogadas. Contudo, o que observamos foram poucas mudanças, pois nem mesmo no decorrer da campanha eleitoral o então candidato à presidência fazia menções de que realizaria uma anulação do que foi imposto em 2017.

Manteve-se a participação dos setores privados nos processos decisórios e o que resultou das lutas foram poucos passos para mudar o cenário atual. Houve consultas públicas

para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio e, nesse processo, consideramos necessário pontuar que alguns dos personagens da implantação da lei em 2017, e até mesmo do antigo governo, permaneceram na atual gestão do governo Lula (2023-), envolvidos com as tomadas de decisões educacionais.

A partir do segundo semestre de 2023 o MEC iniciou algumas ações para realizar alterações no novo Ensino Médio. Pontuamos algumas medidas, como a alteração da carga horária, que muda para 2.400 horas o que era estipulado para 800 horas, destinadas à Formação Geral e Básica. O que observamos foram avanços mínimos nas alterações das normativas, avanços esses obtidos por meio de muitas lutas e pela inquietação de entidades que defendem uma educação de qualidade e a valorização dos profissionais docentes. Reiteramos que a luta pela revogação da reforma está em andamento, contudo, sua revogação não é visível no atual cenário, pois o que se evidenciou foram alguns pontos modificados, como disciplinas obrigatórias, a formação de professores e os itinerários formativos.

Desse modo, o que se estabelece hoje é que o currículo do NEM será composto por uma Formação Geral e Básica e por Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos, englobando no mínimo três áreas de conhecimento, considerando o contexto local que o jovem está inserido, medida que não se distancia do que antes estava posto. Isso denota que o atual governo está alinhado com o capital, não ameaçando seus interesses cruciais.

Assim, aprofundamos um pouco mais nossos estudos para compreendermos esse modelo de sociedade e sua ação na educação, sob a ótica do capital. Observamos o movimento do capital a partir de 1970, que surge com um novo modelo de gestão do trabalho, devido aos limites do modelo fordista/taylorista, que se tornou insuficiente para a acumulação do capital. O novo modelo adotado foi o toyotismo, um modo de produção flexível, cujas formas de reordenamento da produção contribuíram para o avanço do capitalismo mundial, combinado com as formas tayloristas e fordistas que se mantém. Figuras como Margaret Thatcher, que reconfigurou o Reino Unido, indicam como o capital se comportou perante a crise, pois mesmo enfrentando greves e movimentos sindicais, ele conseguiu abafar tais movimentos e expandir suas ideias e princípios.

Inúmeros movimentos contribuíram para as mudanças mundiais, como o golpe de Pinochet no Chile e até mesmo com o dólar ultrapassando seus muros e se tornando a moeda oficial para transações a níveis mundiais. Ocorreram movimentos que tensionavam com a social-democracia, o sindicalismo e a solidariedade social, corroborando para as privatizações e o empreendedorismo. Assim o neoliberalismo passou a representar um modelo de gestão a ser seguido mundialmente, apoiado em uma ideologia em que era combatida a intervenção do Estado. Sob pressões econômicas de organismos como o FMI e com condicionalidades para

obter auxílios financeiros, os governos mundiais passaram a defender economias abertas.

Concluimos que o Brasil também se integrou a esse modelo, com sua participação na ONU e ao se integrar à UNESCO. Ele passou a seguir as orientações propostas pela Organização, adotando suas recomendações. No que se refere às reformas educacionais, pautado nos pressupostos de Jacques Delors, o Brasil aderiu às ideologias propagadas por tais organismos e acatou suas intervenções multilaterais.

Diante disso, compreendemos que esse modelo de sociedade busca em todos os momentos transformar qualquer setor, mesmo sendo público, em meio de obter lucros, convertendo o setor improdutivo em uma nova fonte de lucros. Tornar setores antes estatais em produtivos é um projeto que configura um objetivo mundial, não é algo apenas regional, pelo contrário, o capital global dita as normas a serem seguidas e os países vão impondo o neoliberalismo como um modelo de gestão.

Ressaltamos que a discussão é ampla, não sendo possível desvelar os aspectos que envolvem a reprodução e os avanços do capital, mas é necessário a compreensão de que a superação dessas investidas do capital não se dá por meio de legislações e normativas, realizadas pelo Estado, até porque, evidenciou-se durante o trabalho, o Estado trabalha para suprir as necessidades do capital, não da sociedade. É necessário a superação do capital, pois só assim as lutas históricas acumuladas pela classe trabalhadora terão condições de se sustentar e não ruir completamente.

Na educação o cenário retrata o retrocesso na formação humana e na oferta de uma educação pública que beneficie a todos. O Paraná é emblemático nesse sentido, com suas parcerias com o setor privados e suas consequências que tendem a se aprofundar: com privatizações, intensificação da plataformização, os convênios com o sistema “s” que deslocam a formação da escola para outros ambientes, além de diversos outros mecanismos de desmonte da escola pública.

Assim, diante do exposto, compreendemos que o que ocorre na última etapa da Educação Básica paranaense é uma tendência posta para a educação pública, com o Estado corroborando com tais medidas, contribuindo para o avanço do capital. Reiteramos que a dificuldade de obter avanços e conquistas, mesmo em governos “progressistas”, é reveladora dos limites que o capital impõe para a humanidade. Sendo assim, a mudança definitiva só ocorrerá quando conseguirmos superar o capital, por isso o estudo realizado nos revela que as lutas precisam ir além da questão educacional, local ou nacional, pois se trata de superarmos o modelo de sociedade em que vivemos, já que só assim a produção da vida e o trabalho humano conseguirão se livrar do imperativo de servir à reprodução do capital.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Senado Federal. Ensino médio pode passar por nova reforma em 2024. **Senado notícias**, jan. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/17/ensino-medio-pode-passar-por-nova-reforma-em-2024>. Acesso em: 06 mar. 2024.

APP-SINDICATO. **APP-Sindicato denuncia e elabora análise sobre mudanças na forma de oferta do Ensino Médio**. Curitiba: APP-Sindicato, 2021. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/app2/app-sindicato-elabora-analise-sobre-mudancas-no-curriculo-do-ensino-medio/amp/>. Acesso em: 16 set. 2023.

APP-SINDICATO. **Chamada por reconhecimento facial é criticada por educadores(as) e apresenta problemas**. Curitiba: App Sindicato, 02 mar. 2023a. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/chamada-por-reconhecimento-facial-e-criticada-por-educadoresas-e-apresenta-problemas/>. Acesso em: 03 out. 2023.

APP-SINDICATO. **Exclusivo: mais de 70% dos(as) professores(as) da rede estadual relatam adoecimento pelo uso de plataformas digitais, revela pesquisa**. APP-Sindicato, Curitiba, 03 ago. 2023b. disponível em: [Exclusivo: mais de 70% dos\(as\) professores\(as\) da rede estadual relatam adoecimento pelo uso de plataformas digitais, revela pesquisa APP-Sindicato \(appsindicato.org.br\)](https://appsindicato.org.br/exclusivo-mais-de-70-dos-as-professores-as-da-rede-estadual-relatam-adoecimento-pelo-uso-de-plataformas-digitais-revela-pesquisa). Acesso em: 28 set. 2023.

APP-SINDICATO. **Para 83% dos(as) professores(as), plataformas digitais não melhoraram aprendizado de estudantes no Paraná**. Curitiba: APP-Sindicato, 10 ago. 2023c. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/para-83-dos-as-professoresas-plataformas-digitais-nao-melhoraram-aprendizado-de-estudantes-no-parana/>. Acesso em: 11 set. 2023.

APP-SINDICATO. **Seed promete para maio a nomeação de mais 1.000 professores (as) aprovados (as) em concurso**. Curitiba: APP-Sindicato, 2024. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/seed-promete-para-maio-a-nomeacao-de-mais-1-000-professoresas-aprovadas-em-concurso/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

AUDI, Amada. Reconhecimento facial no Paraná impõe monitoramento de emoções em escolas. Disponível em: [Reconhecimento facial monitora emoções em escolas do Paraná \(apublica.org\)](https://apublica.org/reconhecimento-facial-monitora-emocoes-em-escolas-do-parana/). Acesso em: 05 out. 2023.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-curriculum**, v. 21, p. e61619-e61619, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/61619>. Acesso em: 10 set. 2023.

BARBOSA, Carlos Soares; SOUZA, José Carlos Lima de. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. **e-Mosaicos**, v. 8, n. 19, p. 94-107, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46449>. Acesso em 01 jun. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.079/2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, DF: Casa Civil, 30

dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução N° 2, de 30 de janeiro. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-CNE-003-2018-11-21.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230 de 26 outubro de 2023**. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRANCO, Emerson Pereira et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BEZERRA FILHO, J. M. **EM nº 00084/2016/MEC, Brasília, 15 set. 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

CAMARGO, Joseane Vieira Cavalcante de; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila. A atual investida do capital na formação das juventudes nos Ensinos Médio e Profissional: The current capital onslaught on the youths' training in High School and Vocational Teaching. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4501>. Acesso em 20 mar. 2021.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick. **Ação sindical na construção da agenda política: um estudo sobre as reivindicações e negociações da APP-sindicato com os governos entre os anos de 2003 e 2015**. 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/588701393.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CÁSSIO, Fernando. Falsos consensos e a luta pela revogação da reforma do Ensino Médio. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 10, p. 138-160, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/845>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CASTRO, Solange; ROSSETTO, Elisabeth. Educação em Tempo de Pandemia e a desigualdade social: Considerações do ensino remoto no Estado do Paraná. **Educação & Linguagem**, v. 24, n. 1, p. 69-90, 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/10865>. Acesso em: 05 ago. 2023.

CATINE, C. R. Para a crítica da educação neoliberal: entrevista com Christian Laval. **Educação Temática Digital**, v. 22, n. 4, p. 1031-1040, out/dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8658365/23184>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. Parcerias público-privadas e hipertrofia do mercado na educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 30-47, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44350>. Acesso em: 29 jun. 2021.

CEENSI. **Projeto de Lei N° 6.840/2013**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083. Acesso em: 18 mar. 2023.

CORREIA, Maria Aparecida Antero. Estado de bem-estar social e educação: Novas relações entre Estado, sociedade e mercado na Europa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023054-e023054, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17540>. Acesso em: 08 fev. 2024.

CNTE. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Agendas impostas por fundações privadas e nomeação de Secretária de Educação Básica, no MEC, são flagrantes desrespeitos ao direito à educação e aos profissionais da área. Não toleraremos! **Nota Pública**. Brasília: *CNTE*, 12 jan. 2023a. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2023/2023_01_12_nota_mec.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

CNTE. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. MEC Encaminha Minuta para Alteração do Novo Ensino Médio à Casa Civil. **Notícias**. CNTE, set. 2023b. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/76713-mec-encaminha-minuta-para-alteracao-do-novo-ensino-medio-a-casa-civil>. Acesso em: 24 out. 2023.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio Lei n° 13.415/2017. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-2175-623676506.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.

COSTA, Regis Clemente. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 8, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21592>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=JvFFDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=a+nova+raz%C3%A3o+do+mundo&ots=RiUa-uF6pt&sig=DQjFVxVUYB1xu2L1p6ttKfzdKM0#v=onepage&q=a%20nova%20raz%C3%A3o%20do%20mundo&f=false>. Acesso em: 15 fev. 2024

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. PEC n° 241/2016: o novo regime fiscal e seus possíveis impactos. **Nota Técnica n° 161**, set./2016.

Disponível em: <http://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTec161novoRegimeFiscal.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

EINSTEIN, Albert. Lembre-se que as pessoas podem tirar tudo de você, menos o seu conhecimento. **Pensador**. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTM3NTY4Nw/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FAVARO, Neide Galvão. **Pedagogia histórico-crítica e a sua estratégia política: fundamentos e limites**. Maceió: Coletivos Veredas, 2017. Disponível em: <https://editoriaemdebate.ufsc.br/catalogo/pedagogia-historico-critica-e-sua-estrategia-politica-fundamentos-e-limites-neide-favaro/>. Acesso em: 15 jan. 2024

FRAGA, César. PL do Novo Ensino Médio veda EaD e revoga notório saber. **Extra Classe 25**. Disponível em: <https://extraclass.org.br/educacao/2023/10pl-do-novo-ensino-medio-veda-ead-e-revoga-notorio-saber>.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW3FTtfSsKTq/>. Acesso em: 04 abr. 2023.

GARRIDO, Fábio José Alves; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Parceria Público-Privada: privatização, mercantilização e financeirização na educação básica pública. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 72-89, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43767>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira, et al. Proposta de Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense: apontamentos para o debate. **APP-Sindicato**, 2021. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wpcontent/uploads/2021/07/Referencial_curricular_novo_ensino_medio____.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 5, n. 11, 2010. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cp11.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

GONÇALVES, Yara. Fundação Lemann e os ataques à Educação Básica Pública em tempos de Covid-19. **Brasil de Fato**, 06 abr. 2020. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/634101468162557539/pdf/341310PORTUGUE18213137771701PUBLIC1.pdf> <https://www.brasildefatope.com.br/2020/04/06/artigo-fundacao-lemann-e-os-ataques-a-educacao-basica-publica-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em: 03 abr. 2023.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. Editora Companhia das Letras, 1995. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=S_OnBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP4&dq=era+dos+extremos+hobsawm&ots=s7NL9XoIpX&sig=Vvu8C388Z-c33uaxukBS1y2YMYo#v=onepage&q=era%20dos%20extremos%20hobsawm&f=false. Acesso em: 10 fev. 2024.

INSTITUTO ETHOS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL. **O que as empresas podem fazer pela educação**. São Paulo, 1999. Disponível em: <https://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/31.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Retrocessos do “Novo Ensino Médio”: uma década de lutas e resistências (2013-2023). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 8, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21155>. Acesso em: 20 jul. 2023.

LAIBIDA, Daiane Carnelos Resende. As Políticas Públicas de Roberto Requião: Uma Agenda Neoliberal ou Social Democrata?. **Revista NEP-Núcleo de Estudos Paranaenses da UFPR**, v. 5, n. 1, p. 160-182, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Josi/Downloads/67665-266726-1-SM-3.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

LEAL, Fernando de Oliveira; LIMA, Marcelo. Escola Viva: implementação dos interesses do bloco no poder no estado do Espírito Santo. **Trabalho & Educação**, v. 30, n. 2, p. 179-193, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/19848>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LEHER, Roberto. Mercantilização da Educação Básica, sistemas de ensino e plataformas de trabalho como expressões da pedagogia do capital. **Paradigma**, [s. l.], v. 44, n. 5, p. 34-60, 2023. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p34-60.id1495. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1495>. Acesso em: 10 abr. de 2024.

LEHER, Roberto et al. Novas possibilidades históricas para a democracia e para a educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e271371, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Y9M8GHCy7Jm3sJcCC4tcP6K/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

LIMA, Marcelo; SILVA, Marcos Lengruub; MONTEIRO, Sandra Renata Muniz. O protagonismo da reforma: análise do itinerário técnico e profissional e a BNCC. In: COLOQUIO NACIONAL, 5.; COLOQUIO INTERNACIONAL, 2., 2019, Natal, RN. **Anais** [...]. Natal, RN: IFRN, 2019. p. 01-12. Disponível em: <https://coloquioep.com.br/anais/trabalhos/linha1/submissao28.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

LINO, Lucília Augusta. Tempos de crise: cenário atual da educação no Brasil. In: NAJJAR, Jorge; LINO, Lucília Augusta. **Planos de Educação, democracia e formação: desafios em tempos de crise**. Curitiba, Appris Editora, 2020. p. 17-37. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=PEvhDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT14&dq=impeachment+dilma+rousseff+para+educa%C3%A7%C3%A3o&ots=w0ViDRTZSy&sig=R27-zCWbMErQG_LIHboDh5SMff8#v=onepage&q=impeachment%20dilma%20rousseff%20para%20educa%C3%A7%C3%A3o&f=false. Acesso em: 03 mar. 2023.

MACHADO, Anny Karine Matias Novaes. O novo estado brasileiro e as políticas públicas para o ensino médio: uma análise do Projeto de Lei 6840/2013. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 5, n. 9, 2015. Disponível em: <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/96>. Acesso em: 01 abr. 2023.

MARINGÁ. Governo firma parceria com a UniCesumar para oferta de educação profissional na rede estadual. **Maringá Post**, 2021. Disponível em: <https://maringapost.com.br/cidade/2021/01/28/governo-firma-parceria-com-a-unicesumar-para-oferta-de-educacao-profissional-na-rede-estadual/>. Acesso em: 25 set. 2023.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Editora UFJF, 2009.

MARTINS, André Silva. Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, p. 21-28, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092009000100003&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 05 fev. 2024.

MARX, K. **O Capital**. Capítulo VI inédito de O Capital. Trad. Klaus Von Puchen. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 1137-1152, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPXhs47jqmwpP6FDqLgF/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/>. Acesso em: 03 abr. 2023.

BANCO MUNDIAL. **O Estado num mundo em transformação**: relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997. Washington, DC: Banco Mundial, 1997. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/634101468162557539/pdf/341310PORTUGUE18213137771701PUBLIC1.pdf>. Acesso em 15 abr. 2023.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, v. 25, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317>. Acesso em: 08 set. 2023.

OSTROWIECKI, A.; FEDER, R. **Carregando o elefante**: como transformar o Brasil no país mais rico do mundo. Ribeirão: Humus, 2007. Disponível em: <https://www.feb.unesp.br/Home/Producao/Carregando%20o%20Elefante.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PACHECO, Bruna Erica Lemes Diniz; DAROS, Armando. A concepção de educação sob a perspectiva da UNESCO com enfoque no documento “Educação, um tesouro a descobrir”. Revista Pleiade, v. 10, n. 19, p. 68-75, 2016. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/326>. Acesso em 18 fev. 2024.

PARANÁ. Casa civil. **Roberto Requião de Mello e Silva**. Disponível em: <https://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Roberto-Requiao-de-Mello-e-Silva>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Secretário Renato Feder fala das metas e objetivos da SEED para 2022**. Curitiba, 2022a. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Noticia/Secretario-Renato-Feder-fala-das-metas-e-objetivos-da-SEED-para-2022>. Acesso em: 07 ago. 2023.

PARANÁ. **Deliberação N. 04, de 29 de julho de 2021**. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba: CEE/PR, (2021). Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/deliberacao_04_21.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

PARANÁ. **Rede estadual ofertará 13 novos cursos técnicos em parceria com o Senai Paraná**. Curitiba, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Rede-estadual-ofertara-13-novos-cursos-tecnicos-em-parceria-com-o-Senai-Parana>. Acesso em: 18 fev. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta Nº 011/2020 – DEDUC/DPGE/SEED**. Dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Curitiba: DEDUC/DPGE/SEED, (2020). Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf . Acesso em: 1 jun. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta Nº 008/2021 – DEDUC/DPGE/SEED – Retificada**. Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022. Curitiba: DEDUC/DPGE/SEED, (2021a). Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-01/instrucao_normativa_conjunta_0082021_deducdpgeeed_retificada.pdf. Acesso em: 1 jun. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná 2021**. Volume 1. Curitiba: SEED, 2021b. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/ensino_medio_referencial_curricular_vol1_vf.pdf. Acesso em: 3 mai. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná 2021**. Volume 2. Curitiba: SEED, 2021c. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/ensino_medio_referencial_curricular_vol2_vf.PDF. Acesso em: 03 mai. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná 2021**. Volume 3. Curitiba: SEED, 2021d. Disponível em:

https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/ensino_medio_referencial_curricular_vol3_vf.PDF. Acesso em: 03 mai. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta N° 009/2022 – DEDUC/DPGE/SEED**. Dispõe sobre a Matriz Curricular para o novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Curitiba:

DEDUC/DPGE/SEED, 2022. Disponível em:

<https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@00383a8e-1278-4a3b-b549-be29c9e76ea8&emPg=true>. Acesso em: 3 jul. 2023.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Rede estadual de ensino ganha plataforma para lições de casa**. Curitiba, 15 de março, 2023a. Disponível em:

<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Rede-estadual-de-ensino-ganha-plataforma-para-licoes-de-casa>. Acesso em: 07 set. 2023.

PARANÁ. Governo do Paraná fecha parceria com a Microsoft para oferta de cursos gratuitos. **Agência Estadual de Notícias**. Curitiba, 18 ago. 2023b Disponível em: [Governo do Paraná fecha parceria com a Microsoft para oferta de cursos gratuitos | Agência Estadual de Notícias \(aen.pr.gov.br\)](https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governo-do-Parana-fecha-parceria-com-a-microsoft-para-oferta-de-cursos-gratuitos). Acesso em: 15 out. 2023.

PEREIRA, Natália Silva; CIAVATTA, Maria; GAWRYSZEWSKI, Bruno. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 463-481, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1398>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: Terceira Via, Novo Desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação.

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, v. 21, n. 38, p. 57-67, 2012.

Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v21n38/v21n38a06.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETENO, Maria Raquel. O público e o privado na educação - Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>. Acesso em: 10 mai. 2023.

PIOVEZAN, Stefhanie. Empresário e secretário no Paraná: Quem é Renato Feder, que vai comandar a Educação em SP. **Folha de São Paulo**. 19 nov. 2022. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/11/empresario-e-secretario-no-parana-quem-e-renato-feder-que-vai-comandar-a-educacao-em-sp.shtml>. Acesso em: 05 set. 2023.

PIZOLI, Rita de Cássia, et al. Enseñanza Secundaria Profesional Brasileña: Estrategias Políticas, Currículo y la Formación de los/las Estudiantes. **Paradigma**, v. 43, n. 3, 2022.

Disponível em:

<https://web.s.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=10112251&AN=159779503&h=s06tc7v6IwqF4wWfPJk3BsLRx2skQ8OcLDjGqHxmZPn%2fc2iEcfmZ0PY8QGx3ylyfKoyUFn%2bShKBIVfmoDQOQHA%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d10112251%26AN%3d159779503>. Acesso em: 15 out. 2023.

QUEIROZ, Lavínia Maria Silva; AZEVEDO, Alessandro Augusto de. Parcerias público-privadas: ressignificações docentes em uma escola no Rio Grande do Norte. **Retratos da**

Escola, v. 16, n. 35, p. 295-313, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1491>. Acesso em: 01 jun. 2023.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 1133-1156, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J4LqqtJBmwML9cR4dg8p65L/?format=html>, Acesso em: 05 jun. 2023

ROSA, Keila. Polarização ou eleições polarizadas? Como assim? Disponível em: <https://www.politize.com.br/polarizacao-nas-eleicoes/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SILVA, A. R. V. F. et al. Neoliberalismo y política criminal. **Revista estudios de políticas públicas**, v. 8, n. 2, p. 147-158, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/repp/v8n2/0719-6296-repp-8-2-00147.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

SALLUM JR, Brasílio. Governo Collor: o reformismo liberal e a nova orientação da política externa brasileira. **Dados**, v. 54, p. 259-288, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/7BMbZ7ST57dTbGbbXvLY6vb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2023.

SALLUM JR, Brasílio. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo social**, v. 11, p. 23-47, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/dMdBtk3MtbcJBkNqZWh48p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. Belo Horizonte: Observatório de Educação, 2018. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/a-bncc-da-reforma-doensino-medio-o-resgate-de-um-empoeirado-discurso,19d5e2e3-1444-4056-8846-922a454032dc>. Acesso em: 19 mai. 2023.

SILVA, Pablo Henrique de Sales; CORREIA, José Jonas Alves; MONTEIRO, Ivonete Silva Carneiro. Análise Atuarial da Idade Ótima de Aposentadoria Frente à Proposta do Governo Temer de Reforma da Previdência: Uma Revisão da Literatura. **Revista De Psicologia**, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Josi/Downloads/1628-6186-1-PB-2.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SANTOS, Theotônio Dos. O neoliberalismo como doutrina econômica. **Econômica–Revista da Pós-Graduação em Economia da UFF. Niterói, Ano**, v. 1, p. 123-151, 1999. Disponível em: <https://marxists.architexturez.net/portugues/santos-theotonio/1999/06/90.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Análise sobre o projeto de lei nº 5.230/2023, enviado pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional, sobre o Novo Ensino Médio. Disponível em: [Posicionamento TPE PL Novo Ensino Médio \(poder360.com.br\)](https://www.poder360.com.br/posicionamento-tpe-pl-novo-ensino-medio). Acesso em: 07 out. 2023.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 159-178, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rhC5HCnGQK6PFQk4C3pfSHq/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 159-180, 2008.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TYdHFtWQr6YVHsr49DyGjZN/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

TUMOLO, Paulo Sergio; OLIVEIRA, André Ricardo; BUENO, Juliane Zacharias. Da educação pública à educação privada: os rumos do ensino superior no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 1, p. 119-137, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43599>. Acesso em: 25 fev. 2024.