

Formación técnica y profesional y mercantilización de la educación brasileña bajo el capital

Joseane Vieira Cavalcante de Camargo

joseanevieiracamargo14@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9228-0075>

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí, Brasil.

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro

neidegafa@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0569-7225>

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí, Brasil.

Priscila Semzezem

priscilasemzezem@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5410-2585>

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí, Brasil.

Recibido: 14/03/2023 **Aceito:** 14/04/2023

Resumen

Políticas educativas se ajustaron en Brasil, en la última década, para hacer viable la acción del capital en la Educación Básica, en especial en la Enseñanza Secundaria, así como la enseñanza técnica y profesional en beneficio de las necesidades centradas en su reproducción. Esta investigación tuvo el objetivo de analizar las directrices de la Ley nro. 13.415/2017 y de normativas que la sucedieron, desvelando los intereses de los conglomerados privados en la educación pública y en el itinerario de la formación técnica y profesional. Basada en el referencial del materialismo histórico y en un abordaje cualitativo, analiza el alineamiento de esa formación y de la educación pública con las demandas de sectores empresariales. Se ampara en investigación documental y bibliográfica para discutir la “nueva” Enseñanza Secundaria brasileña, estableciendo sus articulaciones con el capital. La reforma hace viable, por intermedio de estrategias variadas, la intensificación de la captación de recursos públicos por las empresas, que invaden el ambiente escolar de distintas formas, proceso ese en implantación en diferentes estados. Ese movimiento se ha densificado delante de la flexibilización curricular y del incremento de la posibilidad de asociación con instituciones privadas, especialmente en la formación profesional y técnica, mercantilizando y precarizando la educación pública, lo que exige explicar sus fundamentos.

Palabras clave: Currículo de la Enseñanza Secundaria. Formación técnica y profesional. Asociaciones Público-Privadas. Neoliberalismo.

Formação técnica e profissional e a mercantilização do ensino brasileiro sob o capital

Resumo

Políticas educacionais ajustaram-se no Brasil, na última década, para viabilizar a ação do capital na Educação Básica, em especial no Ensino Médio, bem como o ensino técnico e profissionalizante em prol das necessidades voltadas à sua reprodução. Esta pesquisa objetiva analisar as diretrizes da Lei n° 13.415/2017 e de normativas que a sucederam, desvelando os interesses dos conglomerados privados na educação pública e no itinerário da formação técnica

e profissional. Pautada no referencial do materialismo histórico e em uma abordagem qualitativa, analisa o alinhamento dessa formação e da educação pública com as demandas de setores empresariais. Ampara-se em pesquisa documental e bibliográfica para discutir o “novo” Ensino Médio brasileiro, estabelecendo suas articulações com o capital. A reforma viabiliza, por intermédio de estratégias variadas, a intensificação da captação de recursos públicos pelas empresas, que invadem o ambiente escolar de distintas formas, processo esse em implantação em diferentes estados. Esse movimento se adensa perante a flexibilização curricular e o incremento da possibilidade de parcerias com instituições privadas, especialmente na formação profissional e técnica, mercantilizando e precarizando a educação pública, o que exige explicar seus fundamentos.

Palavras-chave: Currículo do Ensino Médio; Formação técnica e profissional; Parcerias Público-Privadas; Neoliberalismo.

Technical and professional education and commodification of Brazilian education under the capital

Abstract

Educational policies have been adjusted in Brazil, in the last decade, to enable the action by capital in Basic Education, especially in High School, and technical and vocational education as well in favor of needs addressed to its reproduction. This research has as aim at analyzing guidelines in the Law number 13.415/2017 and in regulations which succeeded it, unveiling private conglomerates' interests in public education and in the itinerary of technical and professional education. Based on the framework of historical materialism and with a qualitative approach, it analyzes the alignment of this training and public education with demands by business sectors. It is based on documentary and bibliographical research to discuss the “new” Brazilian High School, establishing its articulations with the capital. The reform enables, through several strategies, intensification of public fundraising by companies, which invade the school environment in different ways, a process that is being implemented in different states. This movement intensifies in the face of curriculum flexibility and the increase in the possibility of partnerships with private institutions, especially in professional and technical education, commodifying and making public education precarious, which requires explaining its foundations.

Keywords: High School Syllabus; Technical and professional education; Public-Private Partnerships; Neoliberalism.

Introdução

Tratar no atual contexto da oferta do ensino técnico e profissionalizante no Brasil requer o entendimento das mudanças ocorridas após a última reforma do Ensino Médio, aprovada por intermédio da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), e a partir do novo currículo estipulado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incluiu o Ensino Médio (Brasil, 2018b). Esse processo ampliou a possibilidade de se firmarem parcerias público-privadas (PPP) na Educação Básica.

Compreender esse movimento em curso é essencial, visto que a escola pública é diretamente afetada em sua essência com o avanço do setor privado em seu gerenciamento e

em sua prática pedagógica, trazendo efeitos para a formação dos alunos e para os profissionais da Educação Básica.

Esta pesquisa objetiva analisar as diretrizes da Lei nº 13.415/2017 e de normativas que a sucederam, desvelando os interesses dos conglomerados privados no âmbito do itinerário da formação técnica e profissional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, pautada no referencial do materialismo histórico, de modo a assegurar o entendimento do ensino brasileiro de modo mais amplo, pois entende que ele compõe e é afetado pela totalidade histórica e social.

Dessa forma, no primeiro tópico o artigo apresenta uma retomada histórica, a partir da década de 1990, contextualizando o processo em curso ao destacar as origens das medidas voltadas às PPP. Em seguida são analisados os documentos legais que amparam a reforma do Ensino Médio, evidenciando como atendem a determinado projeto econômico. Por fim, identifica-se o processo atual em alguns estados, de modo a desvelar os interesses das instituições privadas na educação pública, especialmente no Ensino Médio e no itinerário da formação técnica e profissional.

1. O avanço do neoliberalismo e a relação público-privada a partir da década de 1990

Comumente se localiza nos anos de 1990 o ingresso do Brasil no neoliberalismo, que se aprofundou com o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Essa forma de organização sociopolítica veio em resposta à crise de acumulação do capital, originada no final dos anos de 1960, e teve como uma de suas justificativas a necessidade de conter o aumento do desemprego e os altos índices de inflação que caracterizaram a economia de vários países. Esse processo ocorreu em meio à reestruturação na produção, com o intuito de restaurar e renovar o poder das classes capitalistas.

Salienta-se que esse movimento foi uma tendência mundial e esteve relacionado às readaptações nas relações sociais capitalistas, que envolveu os complexos econômico e político, atingindo também a educação como um todo, em perspectiva global. Oliveira (2009) afirma que alguns dos argumentos propagados para “a nova ortodoxia” na educação eram: a melhoria das economias nacionais por meio do fortalecimento de vínculos entre emprego, escolaridade, produtividade e comércio; o aumento do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas à empregabilidade; o controle direto sobre o currículo; a redução dos “custos” da educação suportados pelo governo; e o aumento da participação da

comunidade no âmbito escolar. Tais concepções constituem o arcabouço conceitual que sustenta o projeto do capital para a educação, expresso na ideologia neoliberal.

No Brasil foram conduzidas medidas educacionais justificadas pela necessidade de “modernização”, com a alegação de que havia uma carência de força de trabalho qualificada e adequada às novas formas de reestruturação produtiva. Lima, Silva & Monteiro (2019) identificam que, devido a esse alinhamento ao neoliberalismo, a administração pública passou a ser pautada em métodos da gestão privada, baseada no desempenho, orientada por resultados, e na descentralização, viabilizada por intermédio da “autonomia” para flexibilizar os processos.

Para Cêa (2021) a experiência britânica de condução das políticas de Estado através de PPP se tornou referência mundial de nações com distintas configurações econômicas. Desde então, a ideia de participação da sociedade civil ganhou o consenso da sociedade, comungada por agentes do capital e até por entidades representativas dos trabalhadores, servindo para justificar a ampliação das PPP.

Na ótica do capital, as parcerias implicam em meios de “cooperação” entre autoridades públicas e representantes dos negócios, englobando ações em infraestrutura e no fornecimento de bens (CÊA, 2021). A partir do pressuposto da “ineficiência” dos Estados-nação para a condução das políticas públicas, as PPP são ofertadas como uma ferramenta flexível e uma dinâmica útil, pois parte-se do pressuposto da “boa governança”.

Em definições desse gênero, as PPPs são reduzidas a mecanismos de gestão baseados na partilha de responsabilidade entre governos e setores privados, na busca de máxima eficiência e efetividade em obras, processos, serviços e qualquer outra frente de atuação do Estado nação. (Cêa, 2021, p. 34).

As organizações internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outras, são os principais porta-vozes da noção pautada na superioridade da atuação competitiva do setor privado, em detrimento das ações governamentais. Harvey (2008, p. 38) indica o ano de 1982 como um marco para o “ajuste estrutural” propagado pelo BM e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pois eles se tornaram “[...] centros de propagação e implantação do ‘fundamentalismo do livre mercado’ e da ortodoxia neoliberal”. Os países endividados, entre esses, o Brasil, implementaram então reformas para cortes nos gastos sociais, flexibilizaram as leis do mercado de trabalho e aderiram às práticas de privatização.

Dessa forma as políticas neoliberais foram disseminadas com o apoio de organismos multilaterais e vem atingindo todos os setores, como economia, mundo do trabalho, áreas sociais e, dentre elas, as políticas educacionais brasileiras. Exemplo disso é a defesa das

parcerias entre o setor público e o setor privado pelo BM, sob o argumento de melhorar a educação, alegando que o poder público não pode arcar sozinho com a oferta de ensino devido aos desafios existentes para garantir sua qualidade (Garrido & Santos, 2021).

Laval, em entrevista recente (Catine, 2020), assevera que são essas organizações que corroboram para que se difunda o pensamento da escola neoliberal e que o seu correspondente modelo de ensino se espalhe pelo mundo, contando com o apoio e a conivência dos governos nacionais¹. O autor salienta que o novo padrão capitalista de educação parte do princípio de estabelecer uma ordem global, com base na competição generalizada entre economia, Estados, sociedades e suas instituições; e que a educação é vista pelos neoliberais como meio para uma estratégia de competição, tendo como pressuposto a necessidade de produzir um cidadão competitivo, para enfrentar os desafios da economia global.

No caso brasileiro, em meio à adesão ao receituário neoliberal, aprovaram-se três medidas foram adotadas na década de 1990: a Lei nº 8.987/1995, que dispõe acerca do regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos; a Lei nº 9.637/1998, que criou o Programa Nacional de Publicização para regulamentar as organizações sociais e definir o contrato de gerenciamento como instrumento que formalizou as parcerias entre as organizações sociais e os setores públicos; e a Lei nº 9.790/1999, que qualificou organizações passíveis de enquadramento entre as parcerias com organizações da sociedade civil de interesse público, instituindo o termo “parceria” como forma contratual entre os setores públicos e tais organizações (Cêa, 2021).

No decorrer da implantação dessas medidas é promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que organiza a Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ela reservou os artigos 39 e 40 para o Ensino Profissional e estabeleceu que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Brasil, 1996).

Essa modalidade de ensino ficou em evidência no ano seguinte com o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997) que regulamentava a LDBEN, pois ele transformou o Ensino Profissional em uma formação diversa do Ensino Médio. O Ensino Profissional passou a ser

¹ É possível afirmar que a expansão do neoliberalismo é global, embora na prática “[...] a evolução um tanto caótica e o desenvolvimento geográfico desigual de instituições, poderes e funções nos últimos trinta anos sugerem que o Estado neoliberal pode ser uma forma política instável e contraditória” (Harvey, 2008, p. 75).

ofertado de modo subsequente ou concomitante: no primeiro era possível o aluno ingressar no Ensino Profissional após a conclusão do Ensino Médio; já no segundo, o discente poderia ter uma matrícula para cada curso, sendo na mesma instituição ou em instituições distintas.

Foram estabelecidas ainda, em 1998, as DCN-EM e, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCN-EP), que tinham como orientação ideológica o discurso da “empregabilidade”, vinculando o currículo do Ensino Médio Profissional aos anseios do capital e do setor produtivo (Silva, 2017).

Nesse período estendiam-se as possibilidades para as PPP. A abertura de caminhos para o estabelecimento das parcerias em áreas sociais, entre governos e entidades da sociedade civil sem fins lucrativos, atendeu à necessidade de ampliação da atuação de organizações gerenciadas pelo setor empresarial. Martins (2009, p. 61, grifos nossos) identifica esse movimento no início dos anos de 1990 como uma “redefinição da estrutura política” e a disseminação de “novas metas e procedimentos” pelo BM, com a incorporação de temas como “participação” e “diálogo”, levando à disseminação de “[...] princípios que viriam mais tarde a ser sistematizados no programa neoliberal da *Terceira Via*”. Com isso incentivou-se a “mobilização comunitária” e a implementação de políticas referenciadas nas “parcerias”.

Isso perpetuou-se no Brasil também no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Foi aprovada então a Lei nº 11.079/2004, que instituiu normas gerais para o estabelecimento de PPP nos setores da administração pública (Brasil, 2004b). Garrido & Santos (2021) constatam que, com essa medida, contratos de concessão patrocinada ou de administração de obras e serviços públicos poderiam ser firmados entre setores da administração pública e parceiros privados, escolhidos através de processos de licitações concorrenciais. Ficou estipulado no artigo 2º II da Lei de 2004 que os contratos teriam valor não inferior a 10 milhões de reais e com vigência de, no mínimo, cinco anos.

O que diferencia as PPP constantes na Lei nº 11.079/2004 das demais formas de “parcerias” é a concessão pública e o fato de se tratar de um contrato de longo prazo (cinco anos), envolvendo necessariamente o conjunto de obras e de prestação de serviços, remunerados pelo poder público através de contraprestações mensais (Garrido & Santos, 2021).

A introdução da noção de parcerias faz parte, portanto, de um novo discurso para que os serviços públicos, dentre eles a educação, venham a ser fonte de lucros para o setor privado. As PPP justificam e fomentam a presença de grupos corporativos, de fundações empresariais e das organizações não governamentais (ONGs) na definição e oferta da educação, o que também auxilia na criação de uma coesão social para manter o *status quo*.

No que tange ao Ensino Profissional, o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a) revogou o Decreto de 1997 e possibilitou a oferta do Ensino Médio integrado com o Ensino Profissional, embora mantivesse a possibilidade de ele ser ofertado de forma concomitante ou subsequente. O Decreto de 2004 contou com o apoio de educadores e de pesquisadores das universidades brasileiras que defendiam o princípio da politecônia no ensino profissional (Bertoldo, 2018). Seus desdobramentos práticos, todavia, não foram os esperados, pois na prática a política econômica adotada no período permaneceu centrada no ajuste fiscal, o que inviabilizou investimentos necessários para transformações efetivas nesse ensino.

As diretrizes educacionais mundiais, por sua vez, foram fortalecendo a noção de parcerias, sob o argumento de melhorar a educação. Para isso atuou de modo veemente a Corporação Financeira Internacional (CFI).

Neste escopo, a CFI se consolida como o braço forte do GBM para atração do setor privado e estabelecimento das parcerias. No Brasil, em outubro de 2007, foi assinado acordo entre o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES), a CFI e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), numa cerimônia em Washington, para criar o Programa Brasileiro de Fomento à Participação Privada. Este programa inicialmente tinha como objetivo criar um fundo financeiro de US\$3.99 milhões (três milhões e noventa e nove mil dólares) com a participação das três instituições para prestar assessoria técnica na viabilização de projetos de concessão e de PPP no Brasil e na América Latina. (Garrido & Santos, 2021, p. 74-75).

Em 2011 o documento “Aprendizagem para todos, investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento” (Banco Mundial, 2011) foi apresentado como declaração de Estratégia 2020 do Grupo Banco Mundial (GBM) para a educação. Ele reafirmou o alinhamento das políticas educacionais à teoria do capital humano², ao propagar a educação como principal meio de desenvolvimento econômico.

A prioridade foi dada ao Ensino Fundamental, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades, sob o argumento de garantir os benefícios futuros da produção aos alunos, bem como o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino, o que seria viabilizado com estratégias baseadas no discurso de parceria (Garrido & Santos, 2021).

Esse processo avança sob alegações e expressões que são repetidas atualmente, como: “modernização do ensino”, “adequação ao mercado de trabalho”, “competitividade”,

² O conceito “capital humano”, oriundo de estudos de Theodore W. Schultz, em fins dos anos de 1950, ganha força na década de 1980, no mesmo período em que o BM retoma a ideologia da economia da educação. Visa racionalizar a alocação de recursos no sistema educacional, enfatizando as noções de “investimento individual” e de formação de um “capital social”. O conceito de “capital humano” origina-se de conceitos como “capital fixo” (bens e meios de produção) e “capital variável” (força de trabalho) e assim, aplica-se a palavra “capital” a seres humanos, partindo do pressuposto que eles podem se transformar em “capital humano” para empresas, o que atinge profundamente o humanismo. Para Paiva (2001), o ser humano não deveria ser olhado como portador de capital de si mesmo.

“produtividade”, falas coerentes com a ideologia neoliberal, tendo em vista que a concepção disseminada é a de que o ensino ofertado no setor público é ineficiente e anacrônico para lidar com as transformações do mundo contemporâneo. Isso seria sanado com a incorporação da lógica empresarial da produtividade e da competência nas práticas pedagógicas e na gestão educacional, com base nas PPP, demarcando a mercantilização da educação. As parcerias se justificam assim, para suprir as inúmeras carências existentes, em detrimento do aumento dos investimentos públicos.

Nessa lógica, a educação passou a ser encarada com a responsabilidade de aumentar a competitividade de cada indivíduo no país (Lima, Silva & Monteiro, 2019). O Estado atua desse modo para criar o consenso social pela reorganização da sociedade civil, constituindo um movimento no qual

[...] o programa da Terceira Via deseja construir uma nova sociabilidade em que predominavam organizações sociais, operando nos níveis mais elementares da consciência política coletiva, com a missão de educar as massas para uma nova dinâmica social em que o Estado, de ‘protetor’, seria o indutor do ‘progresso’ e cada um, de receptor dos bens sociais e culturais, tornar-se-ia o empreendedor de seu próprio sucesso (ou fracasso), a partir da liberdade de escolhas e autonomia para agir. (Martins, 2009, p. 84).

É necessário ressaltar que as medidas tomadas alegam obter a redução de gastos com setores públicos, dentre eles a educação, mas o que fica obscurecido é que ao mesmo tempo possibilitam a transferência de recursos públicos e da responsabilidade e controle do ensino para poderes locais e privados. A educação pública se constitui assim como um alvo para o capital, devido aos negócios lucrativos que ela representa. Desvelar essa ideologia e suas armadilhas é fundamental na atualidade, conforme demonstra Laval, na entrevista concedida.

Deve-se entender que a ‘modernização’ dos sistemas educacionais, na era do neoliberalismo, é uma farsa. Portanto, não devemos nos deixar capturar pela chantagem da ‘modernidade’, nem ter medo de defender valores e de afirmar a dignidade incomparável da transmissão cultural. Dizer não, essa é a posição ética clara que professores e alunos devem manter a todo custo. Porque o ‘futuro’ que se tentar impor é a lei feroz do capitalismo dentro das escolas e das universidades. (Catine, 2020, p. 1036).

No Brasil as parcerias foram impulsionadas também no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), por intermédio da aprovação da Lei nº 13.019/2014, que estabeleceu o regime de mútua cooperação entre entes públicos e privados para a execução de atividades ou projetos previamente estabelecidos em planos de trabalhos (Brasil, 2014). Cêa (2021, p. 39) pontua que na normativa de 2014 “[...] todas as entidades não enquadradas na legislação citada passaram a ser categorizadas genericamente como organizações da sociedade civil (OSC) e se tornaram parceiras privadas em potencial de órgãos públicos”.

O processo de mercantilização da educação no Brasil, conforme descrito, é um projeto de longo prazo, podendo ser identificado em passos sutis ou mais evidentes, em cada conjuntura histórica do país. Especificamente a partir de 2016, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, as políticas educacionais foram novamente reajustadas e irromperam amplas tensões, adensando ainda mais as PPP. Nos limites deste artigo, destacam-se a seguir as reformulações realizadas no Ensino Médio e Profissional.

2. A Lei nº 13.415/2017: o desmonte do Ensino Médio público e o fortalecimento das PPP na formação técnica e profissional

As medidas da reforma da última etapa da Educação Básica corroboraram para a alavancar a atuação do setor privado na educação, configurando uma nova ofensiva do capital sobre os sistemas públicos de ensino. Os idealizadores dessa reforma argumentaram em prol da necessidade de um currículo flexível na última etapa da Educação Básica, para melhor atender aos jovens educandos que cursam essa modalidade de ensino. Com a alegação de que a qualidade do Ensino Médio oferecido no país era baixa, e que com tais medidas o ensino seria mais atrativo para os alunos, diminuindo os altos índices de desistência e reprovação, Silva (2018) constata que as normativas que sucederam o golpe de 2016 foram regulamentadas.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a LDBEN de 1996 na organização curricular e definiu um novo modelo de relação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico Profissional. O artigo 24 da LDBEN de 1996 foi reformulado, estabelecendo uma ampliação progressiva na carga horária do Ensino Médio, que deixa de ser de 800 horas anuais, passando a vigorar o total de 1.400 horas anuais. Isso totaliza 4.200 horas no decorrer dos últimos três anos da Educação Básica, sendo que os idealizadores da reforma deram o prazo de cinco anos para que as instituições de ensino se adaptem ao novo modelo instituído, devendo ocorrer nesse período, no mínimo, a mudança de 800 para 1.000 horas anuais (Brasil, 2017).

Essa reforma estabelece que o currículo do Ensino Médio seja constituído por duas partes: uma comum, com áreas de estudos (línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas) para todos os alunos, cujo currículo estará amparado no estabelecido pela BNCC (Brasil, 2018b).

Essa parte comum está, todavia, restrita ao “máximo” de 1.800 horas, limitando o que era ofertado nos três anos, sendo que a medida é agravada pelo fato de não ser estipulado um mínimo. A carga horária restante fica direcionada a um dos cinco itinerários formativos (línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas

tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional). Como fica a critério de cada sistema de ensino a sua oferta, atendendo às demandas de cada região, isso acarreta prejuízos no que tange aos processos formativos dos jovens (Silva, 2017).

Tendo em vista as PPP, a Lei de 2017 fortaleceu a inserção das instituições privadas no Ensino Médio, de várias formas. Ela possibilita que os sistemas de ensino firmam convênios com instituições de ensino a distância (EaD), fato que altera o artigo 36 da LDBEN de 1996, inciso 8, permitindo que estudos e cursos distintos possam ser integrados na carga horária total do Ensino Médio. Permite também que instituições de ensino emitam certificados com validade em todo território nacional, habilitando o concluinte a dar continuidade aos seus estudos no nível superior (Brasil, 2017).

São amplas as oportunidades de inserção que a reforma abre aos setores privados no período final da Educação Básica, que são introduzidas no currículo de modos distintos:

§ 11º 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, p. 1).

As medidas deixam em evidência que as disciplinas passam a ter o caráter de componentes curriculares organizados em áreas de conhecimento, e os conteúdos passam a ser trabalhados por unidades temáticas, configurando assim o currículo com um viés “flexível”, ofertado por arranjos distintos, sob a falsa afirmação de que possibilitará aos jovens escolherem diferentes caminhos para sua formação básica profissional. Abre-se também a prerrogativa para que profissionais com “notório saber” assumam o trabalho docente, no itinerário do Ensino Técnico e Profissional.

A Lei nº 13.415/2017 veio acompanhada da atualização das DCN-EM, ocorrida em novembro de 2018 (Brasil, 2018a), aplicadas a todas as modalidades e formas do Ensino Médio, podendo ser complementadas por diretrizes específicas quando necessário. As DCN-EM de 2018, concomitante com a reforma de 2017, garantem as PPP para o cumprimento da carga horária necessária para a formação na última etapa da Educação Básica, ao estabelecer no capítulo II, inciso 13, a possibilidade de: “[...] 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, 2018a, p. 1).

A normativa afirma ainda que as atividades realizadas na modalidade EaD podem contemplar parte da carga horária total, sendo aceitas tanto para a formação geral básica como, preferencialmente, para os itinerários formativos do currículo, até o limite de 20% da carga horária. Nesse caso orienta a necessidade de que haja suporte, tecnológico ou não, e apoio pedagógico apropriado. No que tange ao Ensino Médio no período noturno, ocorre uma ampliação da porcentagem, sendo aceita até 30% da carga horária em EaD. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por sua vez, permite-se que até 80% do currículo seja cumprido na forma de EaD (Brasil, 2018a).

No mês seguinte à aprovação das novas DCN-EM foi aprovada a BNCC, no dia 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b), que incluiu a etapa do Ensino Médio, em consonância com a reforma de 2017. Ela apresentou um currículo comum para todas as instituições de ensino do país, bem como apontou as competências a serem desenvolvidas pelos jovens brasileiros, contudo, sem fazer referência direta a todos os componentes que compõe o currículo dessa modalidade de ensino e sem estabelecer o aprofundamento acadêmico, para um ou mais campos de conhecimento. (Brasil, 2018b).

No caso da formação técnica e profissional, a estrutura ficou organizada com base na “flexibilização” do currículo, pois a integralização curricular aprovada na Lei de 2017 acrescenta inclusive as vivências práticas obtidas em ambiente produtivos, ou similares, reforçando as parcerias a partir dos instrumentos estabelecidos pela legislação. Favaro, Semzezem & Gotardo (2020, p. 743) também identificam que o formato proposto para o ensino profissional propicia o aprofundamento da desigualdade educacional, já que o currículo escolar é regulado pelo setor produtivo.

Para entender a importância da educação para o capital, salienta-se que suas legislações dos últimos anos têm sido acompanhadas de perto pelos setores privados, que inclusive atuaram intensamente na elaboração de reformas. Dentre eles está a Fundação Vitor Civita (FVC), associada ao Grupo Abril, mantenedor da Fundação, sendo que o Grupo e a Fundação são dirigidos pela família Civita. A FVC já tinha grande influência na área da mídia editorial, inclusive no setor da educação, e agora tem ampla participação junto ao Ministério da Educação (MEC), atuando diretamente em projetos para a educação nacional, dentre eles as últimas DCN-

EM e a BNCC, aprovadas em 2018. Vale ressaltar que a FVC participou do golpe de 2016 (Sousa & Araújo, 2021).

O Instituto Lemann (IL) também esteve presente nas atuais reformas educacionais. Seu fundador, Jorge Paulo Lemann, é economista e, conforme a revista Forbes, tem seu patrimônio avaliado em 104,71 bilhões (dados de 2019). Sua fundação teve o interesse intensificado na educação pública do país e afirmou que vem trabalhando ao longo de 15 anos para a oferta de uma educação pública e de qualidade para a juventude brasileira. Importante destacar que o IL esteve presente na elaboração da BNCC e possui um programa de implantação de internet nas instituições de ensino. Em parceria com o Instituto Natura, também propõem um programa de alfabetização nas escolas (Gonçalves, 2020).

Um aspecto importante na organização do setor privado foi a criação, em 2013, do *Movimento pela Base Nacional Comum da Educação*. Moreno (2016, p. 10) identificou em nota sua composição por atores e gestores que tiveram destaque nos anos de 1990, além da “[...] Fundação Lemann, o Instituto Inspirare/Porvir, o Instituto Península, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco [...]”, bem como outros sujeitos e instituições. Na mesma nota ele indica os interesses ideológicos e mercantis vislumbrados por essas organizações.

Além do propósito explícito de melhorar a qualidade da educação e os índices educacionais, dois grandes interesses podem ser inferidos pelo avançar voraz de um movimento em torno da Base Educacional unificada. 1) O interesse ideológico de se fazer presente nas concepções curriculares que visam formar sujeitos criativos, com domínio tecnológico, adaptados ao modelo de sociedade global, alicerçada sobre o consumo incessante de novos bens e ideias; 2) O interesse mais pragmático na unificação curricular como uma unificação do mercado educacional (e transnacional) para a realização mais imediata de comercialização de insumos didáticos, assessorias e gerenciamentos em parceria com a instituições públicas. (Moreno, 2016, p. 10-11).

Ferretti (2018) alerta que a participação dessas entidades no âmbito educacional tem o modelo de gerenciamento que lembra os manuais de uma organização empresarial, com seus Recursos Humanos (RH), constituído pela prática e repetição contínua, o que é uma estratégia para a formação de valores, sem isso fica aparente. Coadunando com o autor, infere-se que o modelo que permeia as atuais reformas está baseado no Relatório Delors, de 1998, com seus quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser, com um enfoque marcado por competências e habilidades.

A reforma do Ensino Médio estabeleceu o prazo de cinco anos para sua implantação e desenvolveu um guia indicando o caminho a ser seguido pelos estados e instituições de ensino. Primeiro deveriam ser feitos *Estudos e Diagnósticos*, para que as redes conheçam a fundo a

BNCC, bem como os itinerários formativos, e realizassem um diagnóstico de suas capacidades e a escuta dos jovens, docentes, gestores e a sociedade, para corroborar com a (re)elaboração dos currículos. A seguir ocorreria a *(Re)Elaboração do Currículo da Rede*, sendo necessário adaptá-lo de modo a contemplar as aprendizagens estabelecidas na BNCC e as diferentes possibilidades de itinerários formativos no Ensino Médio.

Por fim previu-se a *Implementação da Nova Arquitetura do Ensino Médio*, quando então as redes adotam ações para apoiar de modo efetivo a implantação do “novo” Ensino Médio, sugerindo a realização de um cronograma de implantação progressiva, além de realizarem projetos-piloto para a compreensão de quais organizações curriculares respondem melhor à cada realidade. Ficou a cargo de cada Conselho Estadual de Educação (CEE) analisar as suas normativas para garantir a efetivação das ações de implantação.

Nesse processo, entretanto, a organização *Todos pela Educação* (2021) aponta que a implantação sofreu impactos devido à pandemia Covid-19, trazendo prejuízos à execução das reformas educacionais que estavam em curso, como a Lei de 2017. É necessário pontuar que a crítica é de uma organização da sociedade civil totalmente financiada com recursos privados, que se reivindica ser sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos. Essa organização esteve presente na elaboração das atuais reformas, o que denota seu interesse direto em suas proposições, o que explica o anseio de que tais medidas sejam de fato e de imediato instauradas.

O que se evidencia pelo exposto é que as últimas mudanças ocorridas no Ensino Médio brasileiro, bem como na formação técnica e profissional através das PPP, são parte do processo de mercantilização da educação brasileira, tendo em vista que o arcabouço legal constituído incorporou a lógica do mercado, pautando-se nas competências, no imperativo da produtividade e no deslocamento do poder e de recursos para o setor privado. Isso fica comprovado nas práticas adotadas por diversos estados brasileiros, conforme abordado a seguir.

3. A mercantilização da educação brasileira: evidências empíricas

A implantação da PPP no país tem se firmado em várias cidades e estados brasileiros, viabilizando a mercantilização da educação e também o aprofundamento de sua mercadorização. Há distinções sutis nesses dois processos, que são definidos de acordo com entrevista concedida por Laval a Catine (2020), já que a mercadorização se expressa no setor educacional com a venda de produtos voltados para a educação, do ensino básico ao superior;

enquanto que a mercantilização consiste em criar mercados de instituições de ensino que, no que lhe concerne, são regidos pela competição entre as mesmas, e se referem aos setores públicos e privados. O autor supracitado ressalta que essa mercantilização pode ser realizada sem que, diretamente, a educação se transforme em uma mercadoria, implicando em mudanças ideológicas e no funcionamento dos sistemas de ensino.

O avanço do capital na educação é visível. Leher (2021) ressalta que até 2007 a área da educação não era um setor com a importância necessária para ser destacada por grandes parcerias, contudo, isso muda no ano seguinte e ela passa a ocupar a 3º posição na quantidade de negócios, revelando a ampliação de sua utilidade para o capital. Por conseguinte, passa a ser um item específico e fundamental para a economia, tendo em vista que, de acordo com o autor, a educação ficou atrás somente de setores como tecnologia da informação, alimentos, bebidas e fumo. Nesse processo ela se consolidou ao lado das empresas de internet, infraestrutura, energia, entre outros.

As PPP também se intensificaram e diversos instrumentos contratuais se formalizaram, mobilizando recursos significativos. Em 2016 o Programa Brasileiro de Fomento à Participação Privada, presidido pela CFI, contava com um fundo de US\$ 12 milhões de dólares e com isso já havia possibilitado a constituição de 10 projetos de PPP no país, totalizando US\$ 6 bilhões de dólares em investimentos de setores privados. Garrido & Santos (2021) asseveram que, mais que os aportes financeiros, se estabelecia um marco conceitual de novas modalidades de PPP.

Ademais, as entidades econômicas pautaram sua relação com o governo tendo como base seus interesses particulares, inclusive a FVC, que no período de 2007 a 2015, por meio da Área de Estudos & Pesquisas Educacionais, investigou temas voltados para a Educação Básica brasileira. No total foram publicados cinco números, relacionados à base educacional no Brasil, cada um deles abordando uma temática distinta e todos com foco apenas na Educação Básica, evidenciando o EM e a juventude (Sousa & Araújo, 2021). Os autores também pontuam que os materiais foram realizados por “encomenda” da FVC para pesquisadores de universidades públicas e ressaltam ainda que as pesquisas foram amplamente divulgadas no país, alcançando um número significativo de entrega de exemplares pela Área de Estudos & Pesquisas.

Esses materiais foram distribuídos gratuitamente em todas as instituições de ensino, o que, de acordo com os autores supracitados, evidencia o interesse da FVC de que essas pesquisas sejam disseminadas. Há estudos sobre a formação docente para o ensino fundamental, formação continuada, gestão escolar nas escolas públicas, gestão escolar e qualidade da educação, além do uso de computadores e da internet em escolas públicas de capitais brasileiras.

Em algumas das pesquisas também estão envolvidas entidades privadas que não tem como prioridade a educação, bem como o IBOPE, evidenciando a participação de setores privados diversos (Sousa & Araújo, 2021). No quarto editorial dos estudos da FVC, publicados em 2012, o principal foco é nas políticas educacionais e na juventude. Salienta-se a

[...] visão classista que se encontra no conteúdo dos editoriais da FVC, em especial no quarto editorial, que afirma que o jovem pobre deseja ingressar de forma precoce no mercado de trabalho em detrimento do ingresso no Ensino Superior. Essa visão, que ressalta o trabalho precoce como um desejo para a juventude pobre, é classista e contribui com o fortalecimento do projeto educacional orgânico do empresariado e com a permanência e aprofundamento das desigualdades. (Sousa & Araújo, 2021, p. 9).

Gonçalves (2020) destacou outro aspecto problemático do projeto empresarial, agora o veiculado pelo IL, que afirma que a EaD terá qualidade pedagógica e será realizada através de celulares. Como até 50% da população assalariada não possui computadores nem internet em suas residências, o IL se propôs a disponibilizar aos alunos dados gratuitos, para que possam acessar os conteúdos educacionais, por aplicativos que já são utilizados por grande parte da população, como: *WhatsApp*; *YouTube*; *Facebook*, e também o uso de plataformas como *Khan Academy*, que são financiadas pelo próprio IL. A plataforma oferece apenas cursos gratuitos de Português, Matemática e Ciências, o que evidencia a fragmentação dos conteúdos para o ensino público. Nessa lógica é secundarizada a interação entre professor e aluno no trabalho educativo.

O IL tem sido atuante no que se refere à implantação de novas tecnologias nas escolas e, atualmente, no mapeamento das conectividades nas escolas públicas. O “Acordo de Cooperação Técnica” nº 13/2021 foi assinado pelo conselheiro presidente da Anatel, Leonardo Euler de Moraes, já no fim de seu mandato, no qual o IL seria o responsável pela elaboração da conectividade das escolas públicas até 2025, com banda larga. É importante ressaltar que não seria necessariamente com a conexão 5G, que chegou recentemente ao país e tem sua velocidade 20 vezes maior que as demais frequências (Queiroz, 2021).

Esse acordo firmado com o IL, contudo, foi revogado dias após sua publicação. A medida se deu devido a diversas críticas feitas, dentre elas a que partiu do Tribunal de Contas da União, que questionou o papel da Anatel como regulador das telecomunicações no país³, excluindo o acordo.

Os exemplos de como a gestão pública corrobora para a existência de um imenso mercado educacional são volumosos, e abrangem todas as áreas do ensino. Exemplo disso é o

³ “Manter essa sobreposição não só seria descabido, como poderia, em última análise, afetar os trabalhos da Anatel, diante de seus limitados quadros de servidores”. (Meneghetti, 2021, p. 01).

que ocorre no estado de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte, que nomeou a CFI como seu principal consultor para explorar o modo pelo qual os setores privados poderiam colaborar com o avanço do sistema de Educação Infantil. No que lhe concerne e não por acaso, indicou as PPP como a melhor maneira de atrair setores privados para esse ensino.

A consultoria da CFI resultou em um edital que exigia das empresas o valor de R\$ 8 milhões de reais, com um aporte de R\$ 18 milhões para a Sociedade de Propósito Específico (SPE). Garrido & Santos (2021) apontam que a participação em outros empreendimentos exigia comprovação de investimentos prévios, na ordem de R\$ 80 milhões de reais, o que, devido a seu alto valor, era usado como “barreiras para aventureiros” nos processos licitatórios. Tais medidas impostas, todavia, corroboram também para que apenas as grandes empresas e seus conglomerados tenham acesso à execução de serviços públicos.

Segundo Garrido & Santos (2021) a capital mineira vive um avanço nas parcerias desde 2013, o que levou à criação da Sociedade de Propósito Específico (SPE), nomeada Inova BH S.A. Os recursos repassados pelo BNDES ultrapassaram o valor de R\$ 100 milhões de reais, com juros anuais de 3%, com isso o BNDES e a CFI foram essenciais na construção dos contratos de concessão. Essa PPP é utilizada como modelo para a consecução de serviços públicos para todo o Brasil, orientada pela lógica neoliberal. Assim se viabiliza “[...] a referida modelagem concebida nos marcos da estratégia do BNDES de atuar no fortalecimento das chamadas campeãs nacionais, por meio de recursos com taxas de juros subsidiadas [...]”. (Garrido & Santos, 2021, p. 77).

Ainda na capital mineira, além das empresas parceiras serem responsáveis pela construção e infraestrutura das instituições da Educação Infantil e Fundamental, também interferem em demais serviços, como o acesso da comunidade na estrutura das escolas, devido à imposição de horários para a utilização das escolas nos finais de semana. Tais medidas ocasionaram conflitos entre a comunidade e a concessionária que administra as instituições que, para “solucionar” as divergências, criou um “banco de horas” para o acesso da comunidade escolar às escolas. Para Garrido & Santos (2021), pode-se afirmar assim que as PPP também atuam e interferem na gestão, pois tendem a substituir a democracia existente no âmbito escolar, justamente por conta da administração empresarial nas escolas, ocasionando o afastamento da comunidade escolar das instituições, que passa ser considerada apenas como usuária.

No que se refere aos demais municípios, cidades e capitais, a educação pública também está sob ataque, tanto pelas reformas federais como pelas estaduais e municipais, sendo que a

situação se agravou devido à pandemia, pois as novas medidas apresentam consequências diretas aos alunos, bem como às condições dos trabalhadores docentes.

Cardoso (2020) pontua os cortes feitos nos rendimentos e nos adicionais noturnos dos professores, medida tomada pelo governo de São Paulo com a alegação de que eles teriam mais flexibilidade para planejar conteúdos e inserir as atividades nas plataformas disponíveis, bem como realizar as demais tarefas através de meios digitais, não cumprindo necessariamente seu trabalho no período noturno. A Instrução Normativa nº 15/2020 determina, porém, que o docente fique à disposição de maneira *online* durante seu período de trabalho, o que contradiz o corte de adicionais noturnos, já que o professor fica à disposição para trabalhar durante o turno da noite. As plataformas se consolidaram em muitas administrações educacionais do país e são outra potente via de acesso do capital aos recursos públicos.

Na cidade de São Paulo a Secretaria Municipal de Educação (SME) impôs a EaD na rede da cidade, assim como as demais normativas, sem serem ouvidos os educadores acerca da implantação dessa modalidade de ensino. Cardoso (2020) revela que sua implantação ocasionou questionamentos e desconfianças no âmbito educacional paulista, o que não se difere do restante do país. Na capital paulistana a rede de ensino chegou a questionar o ato legal que deu suporte à indicação da obrigatoriedade do uso da empresa *Google* por parte das instituições de ensino, ressaltando a falta de diálogo nas determinações educacionais.

E se está sendo adotado como medida emergencial não deve servir de pretexto para sua aplicação de modo definitivo, pois as tecnologias da comunicação devem ser vistas como meios complementares para o processo de ensino e aprendizagem e não para a substituição do educador que deve ter seu trabalho presencial garantido. (Cardoso, 2020, p. 1).

De modo que, em meio a diversos ataques no âmbito educacional, as medidas impostas que ocorreram na cidade de São Paulo sem serem debatidas, os cortes nos salários dos educadores, entre outros pontos, revelam o autoritarismo e interesses por trás de tais medidas. Para Cardoso (2020), nem uma medida deveria ser tomada nem deliberada sem que os próprios trabalhadores sejam ouvidos, mas não é o que se vivencia, pois novamente as normativas e imposições reiteraram o fracasso da democracia no âmbito escolar.

O estado do Paraná acompanha as últimas medidas impostas e avança na implantação do “novo” Ensino Médio. Em dezembro de 2020 eram anunciadas mudanças na matriz curricular, dentre elas, a diminuição da carga horária de disciplinas da área de humanas, como Filosofia, Sociologia e Artes. Foi instituída também uma parceria com a empresa Unicesumar para oferta de disciplinas por EaD, o que vem causando protestos de estudantes e professores.

Na rede estadual paranaense as medidas são tomadas sem discussão com os trabalhadores docentes, ignorando as entidades que se contrapõem à nova matriz curricular.

Maros (2021) constata o interesse que as normativas têm em desvalorizar e empobrecer a educação pública ofertada, o que prejudica os estudantes tanto na formação como no que se refere a exames e vestibulares. Carregam em si também impactos aos trabalhadores docentes, devido à redução das disciplinas ofertadas e por sua substituição por aulas previamente gravadas. Além disso, as medidas impostas resultam na fragmentação do ensino, diminuindo o tempo de integração e socialização, e com isso afetam o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico dos estudantes. É necessário ressaltar ainda que, de forma privilegiada, determinados alunos seguem tendo acesso a essas disciplinas, principalmente em instituições privadas que ofertam os conteúdos desde o Ensino Fundamental, o que denota como as medidas fortalecem a desigualdade educacional brasileira.

O Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE), elaborado em 2015 para o período de 2015 a 2025, expressa bem sua sintonia com as políticas educacionais em curso. Em sua meta 3 aponta a necessidade de universalização do acesso à última etapa da Educação Básica, dando início a estratégias para reorganizar o currículo e atender às especificidades dos sujeitos dessa modalidade de ensino. Seus redatores afirmam que tais medidas auxiliariam no acesso, permanência e qualificação do processo de ensino-aprendizagem, de modo que as reformas que ocorreram no país nos anos seguintes colaboraram para que o Plano Estadual de Educação do Paraná obtivesse sucesso na reorganização curricular (Paraná, 2015).

As Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio (Paraná, 2021), aprovadas no dia 29 de julho de 2021 para adequação à BNCC, apontam que houve um aumento no número de matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Técnica Profissional. Com isso, denotam uma busca por qualificação profissional na última etapa do Ensino Médio e reafirmam a possibilidade de realização de PPP entre as instituições de ensino, que devem ser associadas à diversidade e à flexibilização (Paraná, 2021). Fica evidente no documento a apologia ao fortalecendo das parcerias e às distintas formas de sua integralização, como pela EaD, o que já está em processo de aprofundamento.

Lima, Silva & Monteiro (2019) evidenciam ainda que as normativas que ocorreram nas últimas décadas na etapa final da Educação Básica favorecem o *Sistema S*. A reforma de 2017 apresenta à sociedade brasileira a possibilidade de realizar cursos para integralizar o currículo e a carga horária do Ensino Médio e dos itinerários. Como já são desenvolvidos cursos técnicos pelo Serviço Social da Indústria (SESI) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

(SENAI), os autores pontuam que o estado do Espírito Santo esteve à frente na implantação do novo Ensino Médio, com a adoção de uma parceria com o Sesi e Senai, por intermédio do *Programa Escola Viva*.

Seu início foi no município de Anchieta, com o ensino profissional integrado ao Ensino Médio e, partindo desse pressuposto, o Estado passou a utilizar a estrutura do Senai para ofertar o Ensino Médio “concomitante” com a formação profissional. As medidas são questionadas pelos autores, que problematizam “[...] a capacidade das entidades em ofertar uma formação integral tendo em vista os limites temporais e de conteúdo estabelecidos pela atual reforma que não garante os tempos totais antes existentes para BNCC e para a qualificação ou educação profissional técnica de nível médio” (Lima, Silva & Monteiro, 2019, p. 10).

Arelaro (2017) afirma que o país já obteve uma experiência negativa com as parcerias, ainda no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), por meio do Pronatec, quando repassou recursos públicos para instituições privadas, dentre elas, justamente o *Sistema S*. A autora assevera que “[...] os resultados foram ridículos” (Arelaro, 2017, p. 14). Na atualidade a situação é agravada pela defesa das PPP por seus idealizadores, que é apresentada “[...] como a melhor (ou única) alternativa para melhorar a qualidade da educação pública e, em especial o ensino médio” (Arelaro, 2017, p. 14).

As experiências de estados e de cidades brasileiras aqui retratadas seguem a Lei de 2017 e as demais normativas que se deram a seguir, bem como o restante do país. Um dado a salientar é que em todos os locais as medidas tem sido adotadas em revelia aos interesses das comunidades escolares, que fazem a mesma crítica: seus danos e sua imposição. É importante compreender que o que ocorre no país segue uma tendência mundial, de reformas que são construídas por instituições como o GBM e difundidas por diversas Conferências Mundiais, que disseminam quais medidas devem ser adotadas.

Trata-se de um processo que reafirma a adequação do Estado às demandas do capital em sua fase hodierna, exigindo novas fontes de expansão de seus investimentos: a educação e a saúde públicas são hoje um grande nicho de mercado a ser explorado. Evidencia-se, portanto, o quanto o percurso da atual reforma educacional corrobora para esse fim, ao precarizar a oferta de ensino público e igualitário, atendendo aos interesses das empresas capitalistas, de assegurar incessantes lucros e construir um consenso social.

Nesse sentido, os dados apresentados revelam que não se trata de uma reforma apenas do Ensino Médio brasileiro e da formação técnica e profissionalizante, para assegurar a presença de PPP. O estudo demonstra ser esse um projeto em larga escala, que vem

reconfigurando a educação brasileira para o atendimento às demandas do capital, ficando mais evidente no atual cenário o seu processo de mercantilização.

Considerações finais

A análise da atual reforma brasileira no Ensino Médio e na formação profissional e técnica denuncia o fortalecimento das PPP, além de demonstrar as implicações de distintos mecanismos utilizados no gerenciamento educacional público. No processo em curso o Estado brasileiro reafirma o seu papel essencial, corroborando para garantir que os interesses do capital e suas necessidades de reprodução incessante e ampliada sejam atendidos.

A vinculação com os organismos internacionais se firmou no país, principalmente a partir do ingresso no neoliberalismo, seguindo uma tendência mundial. O Brasil se ajustou às readequações sociais capitalistas, o que afetou seus complexos políticos e econômicos, sendo que um importante alvo foi a educação. Os caminhos estabelecidos firmaram as parcerias em áreas sociais, atendendo aos interesses de entidades voltadas para a arrecadação de lucros, e assim os contratos firmados aos longos das últimas décadas alinharam as políticas educacionais à lógica do capital, tendo como base ideológica a teoria do capital humano.

As normativas que ocorreram a partir de 2017 foram marcadas pelo viés impositivo em que se deram, com discussões limitadas acerca das medidas impostas, sob a afirmação da necessidade de flexibilização. Com isso passa a ser ofertado no Ensino Médio um currículo fragmentado que estipula o “máximo”, sem estabelecer o mínimo de conteúdos necessários para uma sólida formação. Além disso, permite-se aos jovens estudantes cursarem parte do currículo em EaD e, no que se refere à formação técnica e profissional, para o sucesso da flexibilização do ensino acrescentam-se as vivências práticas obtidas em ambiente produtivos, ou similares.

Com isso se fortalecem as PPP, por meio da própria legislação, e assim se torna para os jovens mais interessante ingressar em uma instituição não presencial e em cursos ofertados por intermédio das PPP, além de propiciar a antecipação de sua presença no ambiente de trabalho.

A participação frequente de grandes instituições privadas nas políticas educacionais configura a mercantilização da educação pública, em todas as suas etapas, e revela como para o capital ela é importante. Salientam-se seus interesses na arrecadação de recursos públicos e no controle da educação, de modo coerente com suas necessidades de reprodução. O ingresso do setor privado é visível em todas as etapas do ensino público e justifica-se sob o discurso neoliberal de redução de “gastos” públicos, principalmente no que se refere à educação e às áreas sociais, de modo que a educação pública é constituída como um alvo para o capital.

A presença de organizações geridas pelo setor empresarial na tomada de decisões relativas às políticas educacionais aponta que elas foram pensadas “fora” da escola, por representantes de grandes conglomerados, desconsiderando a realidade do ambiente escolar, seus interesses e seus reais desafios. O entendimento desse processo é vital para seu combate.

Referências

- Arelaro, L. R. G. (2017). Reforma do Ensino Médio: O que querem os golpistas. *Retratos Da Escola*, 11(20), 11–17. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.770>. Acesso em: 15 set. 2022.
- Banco Mundial. (2011). *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* – resumo executivo. Washington DC. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/461751468336853263/pdf/644870WP00P.ORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- Bertoldo, E. (2018). A dualidade estrutural na Reforma do Ensino Médio. *Gesto e Debate*, 06 (01), 1-17. Disponível em: https://cdn-cms.f-static.com/uploads/1154357/normal_5afb241791732.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.
- Brasil. (1997). *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Disponível em: <http://normativos.confea.org.br/downloads/2208-97.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.
- Brasil. (2004a). *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 18 dez. 2022.
- Brasil. (2004b). *Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004*. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm. Acesso em: 13 jul. 2022.
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014*. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13019.htm. Acesso em: 13 jul. 2022.
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

- Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.
- Brasil. (2018a). *Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-CNE-003-2018-11-21.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.
- Brasil. (2018b). *Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018*. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.
- Cardoso, J. (2020). A educação pública está sob ataque. *Mídia Ninja*. Disponível em: <https://midianinja.org/julianacardoso/a-educacao-publica-esta-sob-ataque/>. Acesso em: 20 out. 2022.
- Catine, C. R. (2020). Para a crítica da educação neoliberal: entrevista com Christian Laval. *Educação Temática Digital*, 22 (4), 1031-1040. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8658365/23184>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- Cêa, G. S. S. (2021). Parcerias público-privadas e hipertrofia do mercado na educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 13 (1), 30-47. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44350>. Acesso em: 29 jun. 2022.
- Favaro, N. de A. L. G.; Semzezem, P.; Gotardo, C. A. (2020). As funções do Ensino Médio brasileiro no âmbito do ajuste neoliberal e da crise do capital. *Paradigma*, 41, 730 - 751. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p730-751.id809>
- Ferretti, C. J. (2018). A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. *Holos*, 4, 261-271. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>. Acesso em: 28 set. 2022.
- Garrido, F. J. A.; Santos, M. R.S. (2021). Parceria Público-Privada: privatização, mercantilização e financeirização na educação básica pública. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 13(1), 72-89. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43767>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- Gonçalves, Y. (2020). Fundação Lemann e os ataques à Educação Básica Pública em tempos de Covid-19. *Brasil de Fato*. Disponível em: <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 out. 2022.
- Harvey, D. (2008). *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola.

- Leher, R. (2021). Estado, Reforma Administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 13(1), 9-29. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851>. Acesso em: 15 out. 2022.
- Lima, M.; Silva, M. L.; Monteiro, S. R. M. (2019). O protagonismo da reforma: análise do itinerário técnico e profissional e a BNCC. In: *COLÓQUIO NACIONAL, 5.; COLÓQUIO 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 set. 2022.
- Maros, A. (2021). Redução de Humanas no currículo escolar afeta liberdade crítica dos estudantes. *Vizinhança*. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/reducao-de-humanas-no-curriculo-escolar-afeta-liberdade-critica-dos-estudantes/>. Acesso em: 22 out. 2022.
- Martins, A. S. (2009). *A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: UFJF.
- Meneghetti, L. (2021). Anatel cancela acordo com Fundação Lemann para levar internet às escolas. *Veja*. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/anatel-cancela-acordo-com-fundacao-lemann-para-levar-internet-as-escolas/>. Acesso em: 28 out. 2022.
- Moreno, J. C. (2016). História na Base Nacional Comum Curricular: *déjà vu* e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, 22 (1), 07-27. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158>. Acesso em: 03 out. 2022.
- Oliveira, D. A. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 25 (2), 197-209. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19491>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- Paiva, V. (2001). Sobre o conceito de "capital humano". *Cadernos de pesquisa*, 185-191. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GZvy7G9DGMHJndk9NBTRGQK/?lang=pt>. Acesso em 16 dez. 2022.
- Paraná. (2015). *Lei nº 18.492, de 25 de junho de 2015*, aprova o Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025). Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf. Acesso em: 13 out. 2022.
- Paraná (2021). *Deliberação CEE/PR nº 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. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.
- Queiroz, L. (2021). O golpe do 5g nas escolas públicas será fundamentado pelo Instituto Lemann. *Capital Digital*. Disponível em: <https://capitaldigital.com.br/o-golpe-do-5g-nas-escolas-publicas-sera-fundamentado-pelo-instituto-lemann/>. Acesso em: 13 out. 2022.

- Silva, M. R. (2017). Projetos de reformulação do ensino médio e inter-relações com a educação profissional: (im)possibilidades do ensino médio integrado. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da (Orgs.). *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 71-89.
- Silva, M. R. (2018). *A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso*. Belo Horizonte: Observatório de Educação. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/a-bncc-da-reforma-do-ensino-medio-o-resgate-de-um-empoeirado-discurso,19d5e2e3-1444-4056-8846-922a454032dc>. Acesso em: 19 set. 2022.
- Sousa, C. L.; Araújo, R. M. L. (2021). A Fundação Victor Civita e a rede de entidades públicas e privadas na educação. *Revista Educação Em Questão*, 59 (59), 1-27. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/23300>. Acesso em: 28 set. 2022.
- Todos pela educação. (2021). *2º Relatório Anual de Acompanhamento da Educação Já!*. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2o-Relatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja_final.pdf. Acesso em: 20. set. 2022.

Autoras

Joseane Vieira Cavalcante de Camargo

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná
Mestranda em Formação Docente Interdisciplinar pela Universidade Estadual do Paraná
Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação da Sociabilidade e Capital (GEPTESC)
joseanevieiracamargo14@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9228-0075>

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro

Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Estadual de Maringá
Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina
Professora do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino:
Formação Docente Interdisciplinar na Universidade Estadual do Paraná
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação da Sociabilidade e Capital
Pesquisadora do Grupo de Estudos Capital, Trabalho e Educação
neidegafa@hotmail.com
<https://orcid.org/0xy0-0003-3222-2671>

Priscila Semzezem

Graduada em Serviço Social pela Centro de Ensino Superior de Maringá
Mestre em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina
Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina
Professora do Colegiado de Serviço Social da Universidade Estadual do Paraná

Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do
Capital

Linha de pesquisa nas áreas de trabalho, serviço social e políticas sociais

priscilasemzezem@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5410-2585>

Como citar o artigo:

CAMARGO, J.V.C.; FAVARO, N.A.L.G.; SEMZEZEM, P.. Formación técnica y profesional y mercantilización de la educación brasileña bajo el capital. **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, Edição Temática Nro. 4: Políticas Educacionais em Tiempos de Mercantilización, Sept. de 2023 / 370 – 394. DOI: